



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE CICLO DO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA PRIVADA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar

Por

Jorge Filipe Franco Henriques Duarte

Faculdade de Ciências Humanas

Julho de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE CICLO DO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA PRIVADA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar

Por

Jorge Filipe Franco Henriques Duarte

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Julho de 2012

RESUMO

O tema da presente dissertação situa-se na área da Gestão, Administração e Organização Escolar, mais especificamente no campo das lideranças escolares intermédias. Trata-se, em concreto, da delimitação do perfil de competências de um Diretor de Ciclo do Ensino Básico das escolas privadas.

Na primeira parte do trabalho procurou-se caracterizar a emergência da função do Diretor de Ciclo, a sua evolução ao longo do tempo, os contornos do suporte jurídico e o seu enquadramento no sistema educativo. Partindo dos novos paradigmas emergentes da administração escolar, que colocam a gestão de pessoas no centro do debate, posicionando-as como o fator estratégico das organizações procurou-se, recorrendo a vários autores, estruturar um quadro concetual de análise que permitisse suportar teoricamente a presente investigação.

Em termos metodológicos, para responder às questões formuladas desenhou-se um estudo empírico tripartido. Iniciou-se com a análise documental de toda a legislação produzida que regulamenta a função em estudo. Em campo realizaram-se inquéritos, por entrevista, aos principais atores escolares que têm relações de interdependência com o Diretor de Ciclo e, finalmente, aplicou-se a técnica dos incidentes críticos.

A análise dos dados recolhidos sublinha a importância do Diretor de Ciclo na gestão das escolas. Esta função é percecionada como um fator relevante para alcançar a qualidade educativa. No fundo, espera-se de um Diretor de Ciclo alguém dotado de competência pedagógica, determinado e disciplinador, hábil nas relações humanas, profundamente alinhado com o ideário da escola e destro na avaliação, e resolução, de dificuldades que surgem no quotidiano das organizações educativas.

Palavras Chave: Educação, liderança, competências, cultura de escola e resultados.

ABSTRACT

The current dissertation, on Management, Administration and School Organization and specifically on the field of intermediate school leaderships, seeks to delimit the skills profile of a Head of Cycle in Portuguese Basic Education in private schools.

In the first part of the dissertation, the role of the Head of Cycle is described, including the emergence of this role and its evolution over time, its legal basis and implementation in the educational system. A conceptual framework of analysis supporting the investigation is then presented, based on recent paradigms of school administration that put human resources management at the center of the debate and view people as a strategic element in organizations.

In methodological terms, a tripartite empirical study was designed in order to respond to the research questions. First, a documentary analysis of the legislation on the role being studied was made. In the field, a survey was conducted, by interviewing the main school actors that are interdependently related to the Head of Cycle. At the end, the Behavioral Events Technique was used.

The analysis of the collected data highlights the importance of the Head of Cycle in private schools management. This role is viewed as an important element in the achievement of educational quality. The Head of Cycle is expected to have pedagogical ability and to be someone determined, disciplining, skillful in human relations, deeply aligned with the school ideals and dexterous in evaluating and solving problems that arise every day in educational organizations.

Key words: education, leadership, skills, school culture and results.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1	Apresentação do tema	1
2	Razões e expetativas pessoais.....	2
3	Atualidade e interesse do tema	3
4	Problema e questões de investigação	3
5	Objetivos do estudo.....	4
6	Estrutura do trabalho	5

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 - O DIRETOR DE CICLO NO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO. HISTÓRIA E ENQUADRAMENTO

1	Perfil e funções do Diretor de Ciclo ao longo do tempo.....	7
1.1	De 1936 a 1974 – Emergência da figura do Diretor de Ciclo numa escola que se propõe ser de massas	7
1.2	De 1974 à Lei de Bases do sistema educativo.....	11
1.3	De 1986 à atualidade.....	12
2	O ensino particular e cooperativo em Portugal	13

CAPÍTULO 2 - GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS

1	Enquadramento geral e perspetivas sobre o conceito de competências	16
1.1	Desenvolvimento de competências.....	18
1.2	Competências emocionais e profissionais.....	19
1.3	Competências de coordenação pedagógica	20
1.3.1	Visão, ética e liderança	20
1.3.2	Desenvolvimento profissional.....	23
1.3.3	Gestão do processo ensino-aprendizagem	26
1.3.4	Gestão de Pessoas	36

1.3.5	Gestão organizacional.....	38
1.3.6	Planificação e desenvolvimento curricular	41
1.4	A comunicação organizacional.....	46
1.5	Trabalho em equipa	48
1.6	Organizações que aprendem.....	49
1.7	Inovação, competitividade e futuro	50
1.8	A missão da escola na época do conhecimento.....	52

PARTE II - ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

1	Relação com a investigação.....	55
2	A opção pelo estudo de casos múltiplos.....	56
3	População e amostragem.....	57
3.1	Terreno de pesquisa: caraterização das escolas	59
4	Instrumentos de recolha de dados	63
4.1	Entrevista semiestruturada	64
4.1.1	Construção dos guiões das entrevistas	65
4.1.2	As entrevistas	67
4.2	Método dos incidentes críticos	67
5	Análise documental.....	67
5.1	Recolha e tratamento dos documentos.....	68
5.2	Análise de conteúdo da análise documental.....	70
6	O Processo de tratamento de dados	72
6.1	Análise de conteúdo	72
6.1.1	Categorias e subcategorias de análise	74
6.2	Questões de validade.....	74

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1	Apresentação e interpretação de resultados.....	76
1.1	Resultados obtidos através das entrevistas.....	76
1.2	Resultados obtidos através do método dos incidentes críticos.....	94
1.3	Resultados obtidos através da análise documental	97
1.4	Síntese de resultados.....	103
1.5	Ordenamento das competências em função dos entrevistados.....	105
2	Discussão de resultados e conclusões	108
2.1	Conclusões	108
2.2	Os Limites do estudo	117
2.3	Sugestões para posteriores investigações.....	118
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
	ANEXOS.....	128

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Diferenças das escolas de maior eficácia	41
Quadro 2	Articulação entre amostragem e recolha de dados — codificação das entrevistas ..	57
Quadro 3	Quadro conceptual de análise para análise de conteúdo das entrevistas	65
Quadro 4	Quadro conceptual de análise utilizado no processo de análise de conteúdo da análise documental	71
Quadro 5	Alguns parâmetros de validade num processo de investigação qualitativa (Lessard-Hébert, Goyette, & Gérald, 1990, p. 79)	75
Quadro 6	Análise das idades dos entrevistados	76
Quadro 7	Análise do tempo de serviço total dos entrevistados	76
Quadro 8	Análise do tempo de serviço no ensino particular e cooperativo dos entrevistados	76
Quadro 9	Análise de frequência relativamente à área de formação científica de base dos entrevistados	76
Quadro 10	Análise de frequência relativamente ao grau de formação académica dos entrevistados	77
Quadro 11	Frequências absolutas e relativas inerentes à análise de conteúdos das entrevistas	78
Quadro 12	Frequências absolutas e relativas inerentes à análise de conteúdo dos incidentes críticos	95
Quadro 13	Frequências absolutas e relativas inerentes à análise documental	97
Quadro 14	Resultante do contributo dos três instrumentos de recolha de dados	103
Quadro 15	Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que por ele são coordenados	105
Quadro 16	Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que são Diretores de Ciclo	106
Quadro 17	Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que dirigem no topo a organização	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Síntese global dos instrumentos e procedimentos a utilizar na recolha de dados.	63
Figura 2	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Visão, Ética e Liderança".	81
Figura 3	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Comunicação e Relação".	82
Figura 4	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Desenvolvimento Profissional".	85
Figura 5	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão de Pessoas".	87
Figura 6	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão do Ensino e Aprendizagem".	90
Figura 7	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão Organizacional".	91
Figura 8	Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Planificação e Desenvolvimento Curricular".	93
Figura 9	Análise de frequência das categorias de análise utilizadas na análise documental.	98
Figura 10	Análise de frequência relativa à categoria Planificação e desenvolvimento curricular.	99
Figura 11	Análise de frequência relativa à categoria "Gestão Organizacional".	99
Figura 12	Análise de frequência relativa à categoria "Gestão do Ensino e da Aprendizagem".	100
Figura 13	Análise de frequência relativa à categoria "Gestão de Pessoas".	100
Figura 14	Análise de frequência relativa à categoria "Comunicação e Relação".	101
Figura 15	Matriz de navegação de categorias. Output do software MaxQda.	101
Figura 16	Matriz de inter-relação entre categorias. Output do software MaxQda.	102

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Quadro Conceptual de Análise	129
Anexo B	Guião da Entrevista aos Diretores de Turma	130
Anexo C	Guião da Entrevista aos Diretores de Ciclo	131
Anexo D	Guião da Entrevista às Chefias de Topo	132
Anexo E	Formulário de Incidente Crítico	133
Anexo F	Unidades de Registo Extraídas das Entrevistas (output MaxQda)	134
Anexo G	Unidades de Registo Extraídas da Análise Documental (output MaxQda)	135
Anexo H	Transcrições dos Incidentes Críticos	136
Anexo I	Síntese da Ponderação dos Diversos Instrumentos de Recolha de Dados	137
Anexo J	Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a Perspetiva dos Diretores de Turma	138
Anexo K	Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a Perspetiva dos Diretores de Ciclo	139
Anexo L	Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a Perspetiva das Chefias de Topo	140

INTRODUÇÃO

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Numa sociedade moderna que se caracteriza pela revolução tecnológica que modificou processos de produção, formas de interação e socialização, na qual a circulação de informação acontece a um ritmo ultrarrápido e as relações são cada vez mais “digitais”, a coordenação pedagógica do ensino básico assume um papel fulcral na construção e execução do projeto educativo de escola.

Em simultâneo, constata-se que o serviço que a escola privada presta a Portugal, à Europa e ao Mundo é inegável. Ela é um fator indiscutível de cultura, um privilegiado espaço de humanismo; é portadora de uma orientação moral, transporta um sentido de continuidade, de clareza no presente e esperança para o futuro. As diversas propostas educativas das escolas privadas são respostas justas, assertivas e com futuro, para os problemas que despontam na nossa sociedade.

A temática a abordar surge da articulação dos dois pontos anteriores. A escola privada pretende servir, com critérios específicos, a sociedade do século XXI. Para tal, necessita de profissionais, com determinado perfil profissional, que lavrem no quotidiano da vivência educativa caminhos sólidos, de resposta efetiva, às carências sociais emergentes.

Pretendemos com este trabalho contribuir para a criação de pontes entre as mais recentes abordagens utilizadas em contexto empresarial no campo da gestão de pessoas e, os burocráticos e já gastos, procedimentos arreigados no viver quotidiano das nossas escolas.

A realidade hodierna mostra que o momento presente, e a atual conjuntura, exigem mudanças profundas nas formas já gastas de produzir a escola. É urgente que esta se apetreche de instrumentos provenientes de outras áreas do conhecimento para que, em parceria, possa enfrentar o futuro com mente aberta e espírito de serviço.

É um trabalho que se afigura entusiasmante. Corremos o risco de o tornar demasiado superficial, dado que o seu objeto é extremamente vasto e profundo. Ainda assim aceitamos correr este risco.

2 RAZÕES E EXPETATIVAS PESSOAIS

O tema proposto para ser investigado neste projeto de dissertação, só por si desperta interesse suficiente, mas há outros motivos, que fundamentam esta opção. Maxwell (2005) assegura que o esforço humano aplicado no percurso efetuado ao longo de uma investigação pode ser sustentado por três tipos de objetivos: pessoais, práticos e intelectuais.

A nossa experiência profissional como docente e educador, diretor de turma, elemento de equipa educativa e coordenador de projetos e atividades foi determinante na escolha deste tema. O gosto por voltar a estudar e o desejo de “fazer mais e melhor”, no âmbito de coordenação de projetos pedagógicos são motivações igualmente fortes que nos impelem a encetar este caminho.

Na prática, pretendemos, com esta investigação, revestirmo-nos de uma estrutura teórica, bem como de procedimentos práticos que nos permitam desempenhar, com um nível superior de eficácia, a função que é objeto deste estudo.

Ao nível intelectual, neste vasto campo de investigação, identificamos elementos concretos e delimitados que cativam a nossa inteligência, deixando-nos inquietos por colocar luz sobre estas realidades entendendo-as em profundidade. Quais as tarefas que são desempenhadas e o que define a função do Diretor de Ciclo? Que competências, que atitudes são exigidas a uma pessoa que desempenha este cargo? Realidades como o sistema e hierarquia de valores vividos e transmitidos nas instituições, a criação e desenvolvimento de processos internos que permitam melhorar resultados, a congregação de vontades em torno de uma visão, entre outras, são questões que, fazendo parte do discurso educacional quotidiano não são prática transversal. Porquê?

Como nota inicial, constatamos, através das várias observações de campo que temos vindo a realizar, que existe variação nas várias denominações dadas à função em estudo. No terreno surgem termos como: Diretor de Ciclo, Coordenador de Ciclo e Coordenador dos Diretores de Turma. Independentemente das várias designações utilizadas, queremos clarificar que o objeto sobre o qual incide o nosso estudo é a função de quem tem por missão coordenar o planeamento, organização, concretização e avaliação de todas as atividades, e atores, envolvidos no processo educativo do ensino básico. No decorrer deste estudo será sempre adotada a denominação Diretor de Ciclo.

Movidos pelo desejo de servir mais consistentemente a instituição à qual pertencemos, propomo-nos largar amarras e embarcar na aventura da desocultação de processos e práticas vigentes no dia a dia das nossas escolas procurando trazer à luz os traços diferenciadores no desempenho do cargo anteriormente referido.

3 ATUALIDADE E INTERESSE DO TEMA

A conceção de futuro nas sociedades contemporâneas já não é aquilo que foi. A gestão das organizações tem hoje que "fazer face a novos desafios e condicionantes" (Zorrinho, Serrano, & Lacerda, 2007, p. 7) que anteriormente nem sequer eram intuídos. Nos tempos passados, gerir uma organização era uma tarefa semelhante a conduzir uma orquestra sinfónica. Atualmente, segundo Hooper e Potter (2010), "gerir pessoas assemelha-se mais a liderar um grupo de jazz" (p. 9). É necessário que exista mais improvisação, afirmam os autores. Urge sincronizar as atuações nas nossas escolas com o que de mais inovador se realiza ao nível das organizações do século XXI.

A questão da gestão de pessoas, e mais especificamente a gestão por competências, tem sido bastante estudada nos últimos anos, principalmente em contextos empresariais. Em Portugal nota-se, aos vários níveis, uma certa resistência à penetração destas abordagens nos contextos educacionais. É exatamente este o ponto que nos parece de maior atualidade e interesse.

4 PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O objeto desta investigação, inserida no âmbito das lideranças escolares intermédias, centra-se na procura de um perfil de competências do Diretor de Ciclo de forma a construir um ideal-tipo (Weber, 1992), que sirva de referência a todos aqueles que desejem, ou sejam chamados a assumir esta função no ensino particular e cooperativo em Portugal.

Neste quadro de intervenção, procuramos dar resposta a uma questão central e a outras questões daí decorrentes.

Questão principal:

Quais são as competências fundamentais para o exercício da função de Diretor de Ciclo do ensino básico na escola privada?

Questões específicas:

- Que competências são exigidas na legislação nacional?
- Existe uma hierarquia das competências referidas na questão principal?
- Relativamente a este cargo quais são as competências mais valorizadas por aqueles que dirigem no topo a organização?
- Quais são as competências consideradas mais necessárias por quem desempenha a função de Diretor de Ciclo?
- Quais são as competências mais valorizadas por aqueles que dependem dos Diretores de Ciclo?

5 OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo pretende ser um contributo para a discussão sobre a importância da gestão de pessoas em contexto escolar, a partir de experiências existentes no terreno e da análise da sua importância na gestão futura das escolas.

Assim, este estudo tem como objetivo fundamental, e geral, delinear um ideal-tipo para o perfil de competências de um Diretor de Ciclo na escola privada. Neste âmbito, é também um objetivo contribuir para o avanço do conhecimento, sobretudo procurando entrecruzar dois discursos que até aos nossos dias têm andado afastados. Pretende-se inserir nos contextos educacionais as linguagens, e as intencionalidades, que existem nos mais modernos modos de gerir as organizações.

No quotidiano de uma organização educativa vários são os atores que nela atuam. A existência de vários atores implica, obrigatoriamente, o surgimento de várias perspetivas sobre essa mesma realidade. No caso concreto deste estudo interessa interpretar os vários olhares lançados sobre aqueles que assumem a função de Diretor de Ciclo. Sobre a pessoa que assume esta função recaem expectativas, solicitações e exigências vindas dos vários quadrantes organizacionais. É esta riqueza de elementos que se pretende captar e trazer à

luz, participando, desta forma, no aprofundamento do conhecimento do que se passa no interior das escolas.

Como balanço, parece-nos que as expectativas iniciais foram excedidas principalmente no que diz respeito à qualidade dos entrevistados. Da leitura atenta das entrevistas sobressaem dados riquíssimos, em quantidade e qualidade, denotando a profunda disponibilidade, e acolhimento, de cada um dos intervenientes para com os objetivos deste estudo.

6 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em três partes: a introdução, o enquadramento teórico e os estudos empíricos. Cada parte está subdividida em capítulos, cada capítulo em subcapítulos.

A introdução contém a apresentação do tema, razões e expectativas pessoais, atualidade e interesse do tema, problema e questões de investigação, os objetivos e estrutura do trabalho.

O enquadramento teórico é composto por dois capítulos. O primeiro apresenta o Diretor de Ciclo no ensino particular e cooperativo, enquanto gestor pedagógico intermédio, numa perspetiva histórica de enquadramento. A investigação é iniciada em 1936, data do surgimento do cargo na legislação Portuguesa, e é terminada na atualidade.

No segundo capítulo aprofundam-se os conceitos relacionados com a gestão estratégica de pessoas. Neste ponto delimita-se o conceito de competência, aprofundando-se as noções de competências emocionais e profissionais e, dentro destas, as que estão intrinsecamente associadas à coordenação pedagógica. De seguida, exploram-se conceitos relacionados com a comunicação dentro das organizações e o trabalho de equipa. Na revisão da literatura exploraram-se, também, os conceitos de aprendizagem organizacional e competitividade. Por último, foram analisadas as questões associadas à missão da escola na época do conhecimento que caracteriza a sociedade atual.

Inicia-se então o estudo empírico dando nota da metodologia utilizada. O trabalho de campo foi realizado em quatro escolas com ensino básico e secundário, situadas na zona centro do país e na área metropolitana de Lisboa, sendo uma amostra não probabilística, com critérios específicos de escolha intencional.

Após a análise qualitativa dos elementos recolhidos, e respetiva análise de frequência, procedeu-se à triangulação dos resultados das entrevistas com os elementos extraídos da metodologia dos incidentes críticos, conjugando também os resultados da análise de conteúdo da legislação.

Por último, realizou-se a discussão de resultados e conclusões tendo como base a interpretação e análise dos resultados bem como o enquadramento teórico. No seguimento natural deste processo são enunciados os limites do estudo e são formuladas sugestões para posterior investigação.

Fecha-se o estudo com referências bibliográficas e anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 – O DIRETOR DE CICLO NO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO. HISTÓRIA E ENQUADRAMENTO

1 PERFIL E FUNÇÕES DO DIRETOR DE CICLO AO LONGO DO TEMPO

O cargo de “Diretor de Turma” surge como resultado de uma evolução das estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal. Esta função teve anteriormente outras designações, outros objetivos e forma de atuação, embora no âmbito do mesmo conceito. A análise desta evolução é pertinente porque mostra uma adaptação ao meio sociocultural de cada época. Esse contexto fortemente politizado condicionou de forma marcante a regulamentação e as formas de implementação escolhidas (Torres, 2007).

No presente texto abordaremos o enquadramento histórico e sociopolítico legal do tema em estudo. Estruturamos o documento em três pontos julgados essenciais, a saber:

No primeiro ponto, “De 1936 a Abril de 1974 – Emergência da figura de Diretor de Ciclo numa escola que se propõe a ser de massas”, faz-se referência ao enquadramento normativo da figura de Diretor de Ciclo ao longo dos anos indicados.

No segundo ponto, “De 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo”, apresentamos o desenvolvimento normativo regulador da função de Diretor de Ciclo, produzido nos anos seguintes ao 25 de Abril e até ao aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No terceiro ponto, “De 1986 à atualidade”, são referidos aspetos enquadradores da função do Diretor de Ciclo resultantes das propostas produzidas no decurso da Reforma do Sistema Educativo

1.1 De 1936 a 1974 – Emergência da figura do Diretor de Ciclo numa escola que se propõe ser de massas

Segundo Sá (1997, p. 24), a coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário

ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à ação de vários professores.

Barroso, citado em Sá (1997, p. 24), afirma que através da reconstituição do processo de formação da organização pedagógica do liceu em Portugal, é possível reconhecer os seus "paradigmas de referência" e, deste modo, pôr a descoberto algumas das suas "invariantes estruturais". De acordo com este autor, um desses paradigmas de referência estruturou-se em torno daquilo a que chama "a relação dual entre o mestre e o seu discípulo", entendida como a forma natural da relação pedagógica. A necessidade de responder ao acréscimo da procura social da educação obrigou à necessidade de acomodar este modelo à nova realidade social. A solução encontrada consistiu em recorrer a um ensino magistral em que a essência da relação original é preservada: tratava-se agora de "ensinar a muitos como se fossem um só", o que levou à necessidade de desenvolver "uma 'engenharia escolar' específica cujas principais componentes são: a classificação dos alunos; o emprego do tempo; a coordenação e concentração do ensino". A eficácia do método dependia, portanto, da possibilidade de normalizar a audiência, de circunscrever a sua diversidade, em síntese, "fazer dos alunos todos de uma classe um só indivíduo moral". Impunha-se, portanto, a necessidade de homogeneizar o agrupamento dos alunos que iam ser os destinatários da lição do mestre. Neste contexto, à medida que as escolas cresciam em população discente, a classificação dos alunos tornava-se numa tarefa fundamental e dela dependia a eficácia do método.

A figura de Diretor de Ciclo é criada com a reforma de 14 de Outubro de 1936, pelo Decreto-Lei n.º 27 084, de 1936. O Diretor de Ciclo é um professor nomeado pelo Ministro, sob proposta do reitor, de entre os professores com "maior capacidade educadora". O perfil para o Diretor de Ciclo, está de acordo com as ideias do Estado Novo: "capacidade para educar para valores como a passividade e obediência" (Castro, 1995, p. 41). A mesma autora afirma que o Diretor do Ciclo, tendo sob a sua responsabilidade todo o ciclo, não terá possibilidade de conhecer minimamente os alunos, estabelecendo relações impessoais, tornando-se assim numa figura meramente burocrática e com funções repressivas.

O centralismo do Estado provocou medidas limitativas da cultura e da liberdade; através delas fecharam-se as escolas vocacionadas para a formação de professores, desvalorizou-se o estatuto do professor, viciou-se a história ministrada nas escolas,

impuseram-se livros únicos impregnados de doutrinas ideológicas de índole nacionalista (Carvalho, 2001). Segundo este autor:

Governar não seria apenas pôr em ordem a vida económica e financeira do país mas também, e com prioridade, defendê-lo do tráfego e da circulação de ideias que infetassem o nosso organismo social vitaminando-o com doses maciças de mezinhas de inspiração nacionalista e cristã. Mais do que nunca, seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu. (p. 753)

Alguns anos volvidos, em 1947, Pires de Lima, então Ministro da Educação, procura dar um impulso no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal, promulgando um Plano de Educação Popular. Na reforma liceal implementada, mantém-se o cargo de Diretor de Ciclo e Subdiretor de Ciclo. Cabe a estes, além das funções anteriores, o controlo das faltas dos alunos e respetiva comunicação aos encarregados de educação.

O regime político vigente continuava sob a alçada da ditadura Salazarista e do General Carmona, não sendo, por isso viáveis, grandes modificações de procedimentos ou de mentalidades (Carvalho, 2001). Ao ainda Diretor de Ciclo, era dada uma importância limitada às suas funções de membro do Conselho Administrativo e Disciplinar, não lhe sendo atribuídas, na reforma em causa, funções específicas ou diferentes daquelas que já tinha, sendo por isso de concluir que o seu papel no sistema escolar se mantinha desprovido de quaisquer inovações.

Período de 1950 a 1960

Torres (2007) afirma que nesta década verifica-se um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra e consolida-se a escola nacionalista.

Em 1952 é lançado o Plano de Educação Popular, cujas medidas se destinavam, uma vez mais, a combater o analfabetismo, que atingia uma taxa de 40%, reforçando, assim, a obrigatoriedade escolar. Na introdução, é dito que o analfabetismo tem como principal causa, o facto de as populações considerarem desnecessário saber ler (Carvalho, 2001).

Nesse mesmo ano é publicado o Decreto-Lei n.º 38/812, que define como campos de ação do Diretor de Ciclo a “conexão e unidade de ensino; o controlo disciplinar de

alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais” (Sá, 1997, p. 81).

Período de 1960 a 1974

A tecnologia evoluía e a utilização dos meios audiovisuais fez naturalmente parte dos projetos de reforma no nosso país, devendo-se ao Ministro Galvão Teles a instituição, em 1964, do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, ponto de partida para a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino e da Telescola (Carvalho, 2001). Toda a euforia destes novos projetos fez com que nesta reforma fosse esquecida e mesmo omitida a função do Diretor de Ciclo (Cruz, 2004, p. 31).

Mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, artigo 13º, pode ler-se: "os professores, em especial os da mesma turma, devem manter estreita coordenação no ensino, na observação dos alunos e na apreciação do aproveitamento destes".

Pecando pela generalização duma função que deveria ser o mais específica possível, Galvão Teles procurou, no entanto, dar ao ensino uma maior abertura e liberdade, falando pela primeira vez em descentralização "o ensino deverá adaptar-se às características da região onde é ministrado" (Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, artigo 12.º) e, cumulativamente, dá os primeiros passos para a escola mista, contemplando também pela primeira vez, a família:

A orientação escolar, que se baseia na observação sistemática do aluno, em especial das suas reações aos estímulos dos diversos conjuntos letivos, tem como finalidades (...) orientar os professores, bem como os pais ou tutores dos alunos, na resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional. (Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, artigo 21.º)

No entender de Cruz (2004), todas as ambições e vontades de Galvão Teles caíram no esquecimento dos seus sucessores e reduziram-se a um trabalho inútil, apesar de todas as esperanças que tinha posto no seu trabalho. Mais tarde, em 1968, no Decreto-Lei n.º 48 572, de 9 de Setembro, é criado, pela primeira vez, o cargo de Diretor de Turma.

Veiga Simão entrou no governo a 16 de Janeiro de 1970, como Ministro da Educação, integrando um grupo selecionado por Marcelo Caetano, convicto de que iria modificar a vida nacional. No entender de Cruz (2004), Veiga Simão estava convencido de que poderia transformar a mentalidade da sociedade portuguesa, ainda então agrilhoadada por um conjunto de limitações e imposições vindas de um regime político ditatorial.

Na Lei n.º 5/73, apresenta os princípios fundamentais da educação. No capítulo I – Base I, pode ler-se:

- 1 — A educação nacional visa a formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus valores morais e cívicos e a realização das finalidades da vida.
- 2 — A educação compreende não só as atividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais.

O Ministro teve a preocupação de entregar a missão educativa já não exclusivamente ao Estado, como o fizeram os seus antecessores, mas à família e ao meio envolvente e, naturalmente, à Escola enquanto instituição social. Embora a maior preocupação do ministro seja o ensino superior, incumbe-lhe, também, "a missão de "democratizar o ensino", tornando-o acessível a todos" (Cotovio, 2004, p. 84).

Não sendo de prever a concretização imediata dos seus projetos, Veiga Simão abriu o caminho à descentralização do poder limitado da escola. Com o aumento progressivo da escolaridade obrigatória, a crescente abertura do sistema escolar às camadas menos favorecidas, foi-se criando uma organização nova — a escola de massas. Uma escola mais heterogénea, mais complexa na sua organização estrutural, mais diferenciada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenhamento dos seus professores (Carvalho, 2001).

Assim, as relações da nova escola em formação com a nova comunidade teriam de ser diferentes. A gestão e coordenação pedagógica nascerá a partir deste momento com uma "nova missão que lhe será instituída não só pela política educativa, como também pela própria comunidade que começa a sentir-se envolvida" (Cruz, 2004, p. 33).

1.2 De 1974 à Lei de Bases do sistema educativo

O golpe militar do 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial implantado em 1926, trouxe com ele, entre muitas outras esperanças, a da resolução de problemas mais graves do ensino. A promulgação da Constituição da República de 1976 constituiu um fator primordial na institucionalização da democracia e na consolidação das liberdades.

A Constituição determina, no que respeita à Educação e ao ensino: "o Estado promoverá a democratização da educação" (art.º 73.º), segundo duas perspetivas complementares:

- Defendendo o acesso de todos os cidadãos à educação e ao ensino;

- Promovendo a participação de todos os interessados no desenvolvimento e democratização da educação.

Neste sentido, Teodoro (1982) afirma:

No campo do Ensino, o 25 de Abril possibilitou a introdução de alterações profundas na escola portuguesa e na situação profissional dos professores, bem como o lançamento de algumas reformas significativas. O 25 de Abril tornou possível a gestão democrática das escolas, a democratização dos conteúdos de ensino, o acesso de maior número de crianças provenientes das camadas populares à educação, medidas que visavam a valorização da profissão docente e algumas reformas estruturais como a unificação do ensino secundário geral, superando-se a clássica distinção entre o ensino liceal e ensino técnico-profissional, e a reforma das escolas do Magistério Primário. (p. 24)

O regime fascista legou-nos um sistema escolar discriminatório e elitista. Muito se alterou com o 25 de Abril, mas muito continua ainda numa enorme inércia à espera que cada geração futura consiga efetivar o que a precedente apenas idealizou.

Segundo Torres (2007), no respeitante à gestão intermédia, ela foi ignorada na produção legislativa no período a seguir à Revolução, não se fazendo qualquer referência à figura do Diretor de Turma ou às suas atribuições. Face a este vazio legal, presume-se que o âmbito de intervenção do Diretor de Turma, e respetiva coordenação, continuava a ser enquadrada pela legislação anterior, bastante escassa e pouco significativa.

A hora era de reflexão e de ponderação. A política educativa sentia que muita coisa continuava erradamente a preencher mentalidades e atuações.

1.3 De 1986 à atualidade

O país tinha vindo a sofrer inúmeras transformações, depois de reencontrar em 1974 a liberdade e a democracia. É, então, que após uma alargada reflexão nasce uma nova reforma. Esta aparece, como todas as reformas, numa tentativa de modificar situações, pensamentos e pré-conceitos mal formados. Ela iria mexer com todos, direta ou indiretamente.

A 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, que vem estabelecer os princípios gerais do sistema de ensino e regula a sua organização estrutural genérica.

Esta nova Lei de Bases procura solucionar deficiências graves que se vinham arrastando e tenta dar resposta às exigências educacionais do país. Os princípios orientadores consignados nesta lei, confirmam primordialmente, como objetivo irrevogável da educação “a promoção do desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a

democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Este conceito abrangente de educação, nas suas diversas dimensões: instrução, socialização e estimulação é tornado uma realidade (Formosinho, 1998).

À Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada em Janeiro de 1986, e constituída por diferentes grupos de trabalho, integrados por diversas individualidades, foi cometida a difícil tarefa de conceção e elaboração de projetos da reforma em áreas fulcrais do sistema educativo português. Os projetos são sustentados por aspetos relevantes, inseridos na LBSE e na própria Constituição da República, dos quais salientamos: a exaltação de valores democráticos, a lógica descentralizadora, o sentido participativo e a intenção de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso em todos os segmentos do sistema de ensino (CRSE, 1988). Gradualmente, as Escolas encontrariam a sua própria ordem administrativa e organizacional, definindo os seus próprios modelos pedagógicos o que, por sua vez, consagraria uma determinada eficácia se fossem acionados os mecanismos de coordenação controlo e avaliação (Cruz, 2004).

Iremos agora deter a nossa atenção na componente pedagógica dos referidos projetos, com particular incidência sobre estruturas e órgão de orientação educativa propostos. Neste contexto, refira-se a importância do reforço das funções e atribuições desenvolvidas pelos gestores intermédios, a intensificação da coordenação pedagógica dos Conselhos de Turma e da orientação educativa dos alunos (CRSE, 1988). Assim, as estruturas existentes e os gestores intermédios, passam a assumir competências genéricas ao nível da coordenação e orientação educativas, apoio educativo, complemento curricular, coordenação disciplinar e formação contínua de professores, dispondo de níveis intermédios de gestão como órgão/estrutura de apoio e consulta. O tipo de orientador educativo, defendido neste projeto, está implicitamente expresso no perfil definido (CRSE, 1988, p. 210) na especialização proposta, nas atribuições e competências preceituadas, bem como o reforço da sua representatividade no Conselho Pedagógico.

2 O ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO EM PORTUGAL

A 21 de Novembro de 1980 é promulgado o Decreto-Lei n.º 553/80 — "Estatuto do ensino particular e cooperativo". Segundo Cotovio (2004) trata-se de um documento equilibrado, oportuno e até inovador, recuperando o que de mais favorável se encontra nos

princípios estabelecidos na Constituição da República Portuguesa e nas leis que o precedem, contribuindo desta forma para a estabilização do ensino privado em Portugal.

Na sequência da Lei n.º 9/79, a seção III do novo estatuto estabelece a celebração de contratos com as escolas particulares que se integrem nos objetivos do sistema educativo. Além destes contratos o estatuto contempla a concessão de um sistema muito vasto de subsídios especiais, abrangendo nomeadamente o arranque, a inovação pedagógica, a viabilização financeira, a ampliação de instalações, o apetrechamento e o apoio a diversas atividades escolares. Um outro aspeto relevante consiste na atribuição, sob determinadas condições, da autonomia pedagógica. Este novo figurino, para além de incluir os direitos próprios do Paralelismo Pedagógico já previstos pela Lei n.º 9/79 contempla, também, a independência no que concerne aos planos de estudo e conteúdos programáticos, assim como no respeitante à matrícula, emissão de diplomas, certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações (Pinto, 2008).

Neste alinhamento um outro autor, Estevão (1998), afirma que este estatuto prevê, entre outros aspetos, o incremento de projetos educativos próprios que as escolas desenvolveriam por si mesmas o estímulo à inovação pedagógica, a elaboração de regulamentos internos e a criação do mecanismo da autonomia pedagógica.

Outros pontos deste estatuto que merecem aqui ser realçados prendem-se, ora com a reafirmação dos princípios e direitos em relação à liberdade de ensino, aos pais e às famílias, ora com os intentos de promoção da igualdade no acesso às escolas privadas e públicas. É neste sentido que se atribuem automaticamente as prerrogativas de pessoas coletivas de utilidade pública a todas as escolas existentes à data da publicação deste decreto; se instituem contratos plurianuais que determinam a obrigação, pelo governo, de consignação das verbas estabelecidas e a constituição do ensino privado como parte outorgante no regime contratual; se homogeneiza a carreira do pessoal docente, permitindo-se a profissionalização nas escolas privadas apoiando-se a formação contínua e se possibilita o livre trânsito de professores entre os dois sectores de ensino para além de se apontar para a uniformização do regime da contagem de tempo de serviço; se refere o apoio técnico e pedagógico quando solicitado e o dever de se fomentar a inovação pedagógica.

Este estatuto retoma ainda a questão do paralelismo pedagógico, entendido como a não dependência das escolas privadas das públicas quanto à orientação metodológica, à

adoção de instrumentos escolares e à avaliação de conhecimentos. Se, por um lado, este regime pode ser interpretado como mais uma tentativa de aproximar os dois setores, por outro ele parece subentender que os padrões de excelência a que o privado devia naturalmente aspirar se encontram no ensino público (Estevão, 1998).

Deparamos ainda com esta presença determinante do Estado noutros aspetos estatutários da ordem organizacional, designadamente, com a responsabilização disciplinar dos docentes do ensino privado que faltarem aos seus deveres, com o estabelecimento dos órgãos de direção e suas competências e com a hierarquização da autoridade que a estrutura organizacional da escola deve respeitar.

Em termos práticos, verifica-se que as grandes diferenças entre o ensino estatal e o privado se situam na liberdade de contratação de recursos humanos e na menor regulamentação na gestão desses mesmos recursos.

Carneiro (1994) afirma que se verifica, pela primeira vez, que o "padrão único de excelência não é necessariamente o do ensino oficial" (p. 107), reconhecendo ao ensino particular o direito total à diferença e à autodeterminação pedagógica "tornando-se uma mais-valia para a educação em Portugal e criando condições que introduzam alguma concorrência no setor" (p. 108).

CAPÍTULO 2 – GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS

1 ENQUADRAMENTO GERAL E PERSPETIVAS SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O termo gestão de competências tem hoje uma ampla e acentuada expressão na literatura académica de divulgação, e mesmo jornalística, ligadas à gestão empresarial e, em particular, à gestão das pessoas.

A diversidade dos sentidos inerentes às diferentes conceções sobre o que são, e não são, as competências, naturalmente conduzem a que, em termos concretos e no que diz respeito às práticas de intervenção organizacional, nos deparamos com intervenções e sistemas muito diferenciados, desenvolvidos a partir de referenciais diferentes, que suportam metodologias e instrumentos distintos e, naturalmente com consequências e resultados também substancialmente diferentes.

Neste contexto identificam-se as principais perspetivas:

"As competências como atribuições. Esta será a perspetiva mais tradicional sobre o conceito e aquela que é mais frequentemente apropriada, na linguagem institucional. . . . Deste ponto de vista, as competências são consideradas como privilégio que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades." (Ceitil, 2007, p. 24)

"As competências como qualificações. Neste contexto, dir-se-á que uma pessoa está qualificada para o desempenho de um determinado cargo ou função se tiver, no seu currículo, um conjunto de qualificações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função." (Ceitil, 2007, p. 26)

"As competências como traços ou características pessoais. Se a perspetiva das atribuições talvez possa ser considerada como a mais clássica das perspetivas sobre competências, esta é seguramente a mais conhecida, difundida e, por ventura, a mais amplamente aceite e até aplicada, nos atuais sistemas que se afirmam como sendo de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências" (Ceitil, 2007, p. 27). Neste sentido McClelland, citado também em Ceitil (2007), considera que "o melhor preditor para aquilo que uma pessoa é capaz de fazer e irá fazer é aquilo que ela espontaneamente pensa e faz

numa situação não estruturada, ou então aquilo que já fez em situações semelhantes no passado" (p. 29). Para obter esta informação é necessário, então, observar as pessoas em contexto real, ver como é que elas se comportam de facto, ver como é que elas resolvem os problemas concretos que se lhes deparam, analisar e perceber qual é o tipo de mentalidade e perspetiva que adotam na análise das situações.

Numa tentativa de representação gráfica, Spencer e Spencer, citados também em Ceitil (2007), propõem-nos a famosa analogia do iceberg:

Nesta analogia, que pretende sugerir uma figuração representativa das diferentes competências, os autores situam na parte visível do iceberg aquilo que designam por habilidades (*skills*) e conhecimentos (*knowledge*), enquanto que na parte submersa, portanto invisível, localizam aquilo que designam por motivos (*motives*), traços (*traits*), valores (*values*) e autoconceito (*self-concept*), consideradas como as competências mais profundas e estruturantes e, por conseguinte, mais difíceis de desenvolver e de modificar. (p. 32)

Por fim, Ceitil (2007) apresenta a perspetiva das **competências como comportamentos ou ações**. "Dito de uma forma simples, a questão põe-se do seguinte modo: de pouco interessa que uma pessoa possua um conjunto de traços ou características pessoais, eventualmente preditoras de um bom desempenho, se esse bom desempenho não ocorrer." (p. 33)

Esta breve caracterização das principais perspetivas sobre as competências permite-nos diferenciar as várias abordagens, principalmente relativamente à natureza dos problemas e fenómenos a tratar.

Resumindo, e remetendo para as referências que fizemos no início deste capítulo, cremos poder sistematizar estas diferentes abordagens do seguinte modo:

- As perspetivas das atribuições e qualificações apresentam as competências como entidades externas à pessoa, essencialmente relacionadas com estatutos, ou graus de qualificação, obtidos por via formal ou institucional e que existem independentemente da performance individual dos seus detentores;
- A perspetiva dos traços ou características pessoais apresenta as competências como características intrapessoais, ou seja, como fatores inerentes à personalidade de cada indivíduo, mais ou menos solidamente estruturadas ao longo da sua ontogénese individual;

- A perspectiva dos comportamentos ou ações apresenta as competências como interações, ou seja, como resultados concretos de um desempenho ou como ações concretas que as pessoas desenvolvem no seu quotidiano profissional.

Mais do que definir, em abstrato, qual ou quais destas perspetivas nos parecem mais corretas, o que nos parece fundamental é precisar, em cada caso, em que perspetiva é que estamos a trabalhar, sob pena de uma provável confusão conceptual poder gerar incongruências técnicas que, naturalmente, prejudicarão a desejada eficácia dos projetos de intervenção.

No decorrer do presente estudo, utilizar-se-á a abordagem das competências como comportamentos ou ações.

1.1 Desenvolvimento de competências

As organizações têm de ser reinventadas. Aquelas que serviram no passado encontram-se hoje em geral com necessidade de serem repensadas estrategicamente. Há novas missões, novos desafios que obrigam os líderes a pôr em causa os processos e as estruturas organizacionais tradicionais.

Vimos, anteriormente, que a competência não constitui apenas um potencial, nem uma lista de capacidades, mas também um processo que conduz a um desempenho. Um indivíduo aumenta as suas probabilidades de se tornar competente, consoante as suas capacidades sejam mais ou menos elevadas. A posse de tal competência não dá garantia direta do seu possuidor ser competente, pois, a competência só pode existir enquadrada num contexto profissional. Assim uma condição de definição de competência é a sua relação com o contexto, pois deve fazer parte dos laços entre as qualidades relacionadas com o indivíduo e as propriedades que dependem de uma situação de ação (Bilhim, 2004).

Santos et al. (2010, pp. 13-16) propõem a abordagem Anglo-Saxónica ao modelo das competências. Este modelo preconiza dois tipos de competências:

- “*hard skills*” — pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, gestão de projetos e inovação;
- “*soft skills*” — gestão e motivação de equipas, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias;

Os autores afirmam que todas estas competências são necessárias para se conseguir gerir e influenciar positivamente as pessoas envolvidas na atividade de uma escola, para que seja parte integrante do tecido social vivo de uma comunidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, ancorado em motivações intrínsecas, Pérez (2009) propõe um modelo individual de desenvolvimento de competências através de um processo de *coaching*. O autor apresenta três princípios básicos para a persecução deste objetivo:

- "A consciência permite-nos chegar aonde realmente queremos chegar;
- A autoconfiança proporciona-nos valor e autoestima suficientes para sabermos que podemos fazê-lo;
- A responsabilidade oferece-nos a motivação e perseverança necessárias para o conseguirmos." (pp. 25-27)

1.2 Competências emocionais e profissionais

As competências são mais do que as capacidades técnicas para realizar tarefas inerentes a uma função. Aqui vamos utilizar o termo no sentido de algo que os indivíduos possuem e transportam consigo.

Estudos mais recentes, feitos pela equipa de Goleman (2010) para determinar quais são as competências que promovem desempenhos excecionais, chegaram à conclusão de que quanto mais elevado é o nível hierárquico dos melhores líderes, maior é a importância das competências da inteligência emocional. Neste estudo, as competências foram reunidas em três grandes grupos: as aptidões puramente técnicas, tais como, a contabilidade e o planeamento; as aptidões cognitivas, tais como o raciocínio analítico; e as características da inteligência emocional, tais como a autoconsciência e a capacidade de relacionamento. Assim o autor define:

Competência emocional: é uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho. No centro dessa competência encontram-se duas aptidões: a empatia que envolve saber ler os sentimentos dos outros e habilidades sociais que permitem lidar bem com esses sentimentos.

Competência profissional: combinação de conhecimentos, de saber-fazer, experiências e comportamentos, exercidos num contexto preciso. São aptidões e características pessoais que contribuem para se atingir um desempenho de nível elevado.

1.3 Competências de coordenação pedagógica

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do seu desempenho. A coordenação pedagógica é um elemento central neste processo. É farta a literatura relativa ao tema. Neste ponto procuramos sintetizar as principais referências bibliográficas enquadradoras deste âmbito de pesquisa.

1.3.1 *Visão, ética e liderança*

Lima (2008) afirma que praticamente todos os estudos sobre a eficácia da escola, independentemente de terem sido realizados no ensino primário ou no secundário, destacam a liderança com um fator-chave dessa eficácia. Gray, citado pelo mesmo autor, afirma que "a importância da liderança do diretor da escola é uma das mensagens mais claras da pesquisa sobre a eficácia da escola" (p. 193).

Se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade para sondar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe. Esta realidade é definida por muitos autores como visão. Silva (2010) considera-a um pressuposto-chave de uma liderança eficaz. Este autor, citando Rutherford, conclui que os diretores considerados como possuindo qualidades de liderança demonstravam ter objetivos claros a alcançar, justificavam-nos de forma entusiástica e colocavam a ênfase da sua ação na melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos e no aperfeiçoamento permanente das condições de funcionamento das suas escolas. Ao contrário, os diretores considerados sem qualidades de liderança tinham dificuldade em responder e pouco mais adiantavam do que lugares comuns, sem que demonstrassem capacidade crítica de análise nem visão de futuro.

O mesmo autor, citando Alvarez, afirma:

Os líderes excepcionais possuem uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projetos e os diversos planos de ação quotidiana. (p. 66)

Bennis (2000) refere-se à visão como uma imagem mental de um estado futuro, possível e desejável, da organização. Trata-se pois de uma visão "convincente que seja capaz de levar todos a uma posição diferente e, por isso, devem converter essa visão numa realidade" (p. 83). Esta será uma visão de um futuro credível, agradável e realista, que estabelece um patamar de evolução e melhoria relativamente ao presente.

A visão incorpora os valores, os princípios e as metas a alcançar pela organização e muitas vezes resulta de processos de partilha reflexiva entre os seus membros, facto que potencia a sua dinâmica de desenvolvimento. A consolidação institucional da visão é habitualmente plasmada num projeto, muitas vezes designado plano estratégico, cujo conhecimento cimenta a capacidade de ação comum dos membros da organização e que serve, simultaneamente, como farol para o interior e para o exterior.

Alvarez, citado em Silva (2010), considera que um documento deste tipo utilizado nas escolas deve:

- "Fazer referência à vida quotidiana da organização;
 - Ser consensual, quer dizer, não deve ser objeto de controvérsia;
 - Ajudar a interpretar os processos críticos de sucesso e todos os acontecimentos importantes que surgem na organização;
 - Incorporar-se e influir na cultura da escola;
 - Expressar-se através de rituais, cerimónias e expressões gráficas, como símbolos."
- (p. 66)

Ainda Silva (2010), citando Beare, Caldwell e Millikan, refere-se aos "líderes excecionais" como possuindo "uma visão das suas escolas - uma imagem mental de um futuro desejável que partilham com toda a comunidade escolar" (p. 66), enumerando quatro aspetos essenciais:

- "Os líderes excecionais têm uma visão de futuro para as suas organizações;
- Devem comunicá-la/partilhá-la por formas que fortaleçam o compromisso entre os membros da organização;
- A partilha requer comunicação/conhecimento dos propósitos a alcançar;
- Para que a liderança alcance sucesso é indispensável dar atenção à institucionalização dos princípios caracterizadores da visão de futuro." (p. 67)

A liderança é um processo orientado para a consecução de objetivos desejáveis. Os líderes bem sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores para a partilharem. As estruturas e atividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada. Trata-se agora de procurar precisar a "missão ou projeto partilhado" (Silva, 2010, p. 68).

No quotidiano convergem sobre as escolas múltiplas pressões, desafios, interesses, às vezes contraditórios e corporativistas, que tornam impossível responder de forma positiva a todas as solicitações. Neste sentido torna-se necessário perguntar, e responder em profundidade, para quê liderar?

A esta questão Silva (2010) responde com determinação:

Certamente para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. Em Portugal, a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, trate-se de escolas públicas ou privadas, mas resta uma larga margem de manobra para a "interpretar" de forma peculiar e comprometer num projeto próprio e partilhado o conjunto de atores que interagem em cada escola ou centro educativo. (p. 68)

A missão de uma escola é um documento de intenções que define de forma breve, mas precisa, o essencial da ação da organização educativa. Alvarez, citado em Silva (2010), estabelece seis passos fundamentais para a elaboração do documento de missão:

- "Define os objetivos a alcançar pela organização, a partir do que está fazendo;
- Apresenta um conjunto de critérios adequados de funcionamento da organização para entender exatamente qual é o objeto do seu trabalho. Uma escola que na sua missão falasse demasiado das atividades extraescolares e desportivas, referindo-se em poucas palavras ao ensino e aprendizagem como coisa óbvia, não estaria a definir corretamente a sua missão;
- Define o tipo de empresa que quer chegar a ser;
- Uma missão serve para que o pessoal interno se inteire em poucas palavras onde está e porque está;
- A definição da missão deve implicar maior parte das pessoas, seja no processo de definição, seja no processo posterior de reflexão, discussão e aprovação, se não foi possível fazê-lo logo no início;
- Não deve conter nada de supérfluo." (pp. 68-69)

A missão tem uma função simbólica e unificadora. Serve de marco, piloto e critério para "valorizar em qualquer momento a identidade e a coerência da organização" (Silva, 2010, p. 69). A visão é a imagem sonhada, a missão o propósito de realizar uma parte importante daquela com os recursos e forças disponíveis. As conclusões de Immegart e Pascual, citados em Silva (2010), comprovam que a "visão e a missão são aspetos essenciais de uma boa direção" (p. 69). Um líder sem uma visão clara do que quer para o futuro da organização (visão) e do que quer para o atual momento (missão), não poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado como tal.

Termina-se, afirmando que "os valores constituem a tessitura base em que se apoiam a visão e a missão" (Silva, 2010, p.69). Qualquer grupo, sociedade ou qualquer organização humana, possui uma cultura própria que lhe "confere identidade e funciona como cimento aglutinador" (Silva, 2010, p.69), que concilia interesses antagónicos e contribui para canalizar os esforços de cada um para objetivos comuns. O tecido cultural de qualquer organização é constituído por valores assumidos por todos os elementos da comunidade. Não surpreende, pois, que as organizações capazes de alcançar êxito explicitem nos seus planos de ação os valores que consideram fulcrais e identificadores da sua cultura e das suas práticas.

1.3.2 Desenvolvimento profissional

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação com o todo da organização implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sala de aula ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa comunidade que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (Alarcão, 2001).

São múltiplos os modelos e as práticas de supervisão encontrados na literatura teórica e nos estudos de natureza empírica. Para além da particularidade que encerra cada processo de supervisão e que decorre, desde logo, do facto de não existirem nem dois supervisores nem dois supervisados iguais, outros fatores tem sido apontados como geradores de diversidade em torno das práticas de supervisão: a ausência de consenso em torno dos conceitos; a deficiente apropriação por parte dos agentes promotores e dinamizadores de práticas de supervisão; a diversidade de contextos e de finalidades com

que é utilizada; o tudo de se ter desenvolvido já em diversas disciplinas e em diferentes momentos históricos (com diferentes paradigmas associados) (Alarcão, 2001).

Atualmente, percebe-se facilmente que o que é realmente necessário em todas as organizações educativas são funcionários e professores que pensem constantemente, e criativamente, e sejam capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes (Luck, Freitas, Girling, & Keith, 2010), condições fundamentais para enfrentar as situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade do mundo atual e do ambiente escolar.

Certos aspetos, a seguir enunciados fazem parte desse movimento de mudança de paradigma e são levados em consideração pelos que constroem, a partir da sua atuação, as escolas bem sucedidas. Estes mesmos aspetos estabelecem um movimento dinâmico marcado pela superação de uma polaridade limitada para a construção de uma dimensão abrangente (Luck et al., 2010).

Assim, os mesmos autores preconizam movimentos:

- "Da ótica fragmentada e dicotomizada para a ótica globalizada;
- Da limitação do âmbito de responsabilidade para a sua expansão;
- Da ação episódica para o processo contínuo;
- Da hierarquização e burocratização para a coordenação;
- Da ação individualista para a coletiva." (pp. 81-83)

Decorre das ideias anteriormente explanadas que as ações orientadas para o desenvolvimento profissional requerem profissionais qualificados, com perfil e formação adequados para o exercício de cargos e o desempenho de funções de conceção, acompanhamento e supervisão de projetos educativos, bem como o apoio aos colegas que participam na sua concretização. Ou seja, numa perspetiva de autonomia das instituições escolares, cabe-lhes "identificar áreas de formação específicas" (Alarcão, 2001, p. 49) bem como detetar áreas com lacunas pedagógicas, e encontrar estratégias para colmatar essas carências, quer com o apoio direto das estruturas de orientação educativa quer solicitando apoios externos. A supervisão escolar surge assim associada a práticas de organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, "visam a mobilização de todos os seus profissionais numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola" (Alarcão, 2001, p. 51). Neste sentido a

escola está apetrechada com dois instrumentos poderosos que fomentam o seu processo de autonomia: o projeto educativo e o plano de atividades que se propõe operacionalizá-lo.

De entre as múltiplas funções sociais hoje atribuídas à escola, há atores que têm mais responsabilidades ao nível da administração, coordenação, liderança pedagógica e curricular, acompanhamento e orientação profissional. De uma forma mais ou menos direta, e ainda que incidindo em áreas distintas, a execução destas funções terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores desses cargos "apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas" (Alarcão, 2001, p. 51), dirijam e avaliem os projetos e atividades que são da sua responsabilidade.

No desenho e acompanhamento de programas de desenvolvimento profissional é essencial que os atores tenham em mente os principais fatores associados à eficácia destes projetos. Luck et al., (2010) salientam:

- "Ações básicas de programas participativos de desenvolvimento de pessoal;
- Consultar o pessoal sobre o que consideram necessário para promover o seu próprio crescimento e melhorar o seu desempenho;
- Retribuir ou reconhecer o tempo dedicado à participação em atividades de desenvolvimento pessoal;
- Utilizar os quatro princípios de programas de formação eficazes:
 - ✓ Envolver os participantes na apresentação dos conceitos, ideias, estratégias e técnicas;
 - ✓ Planificar a aplicação dos conceitos, ideias, estratégias e técnicas;
 - ✓ Dar oportunidade aos participantes de aplicação de seus novos conhecimentos e habilidades;
 - ✓ Dar feedback durante o período de formação;
- Certificar-se que o diretor da escola está presente e participa em todos os programas realizados em serviço;
- Acompanhar a utilidade de cada atividade de desenvolvimento profissional, após a realização da mesma." (p. 93)

A esmagadora maioria dos estudos sobre a eficácia da escola aponta para a ideia de que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, na própria instituição, e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de aula.

Outros trabalhos realçam que a formação contínua pode ser mais eficaz quando articulada com processos colaborativos de planificação conjunta entre colegas e quando os resultados das aprendizagens realizadas são partilhados com os colegas que não frequentaram as ações de formação. Por outro lado, o estudo de Mortimore et al., citados em Lima (2008), mostrou que só existiam efeitos positivos desta formação sobre os resultados dos alunos quando havia razões devidamente fundamentadas, do ponto de vista pedagógico ou organizacional, para os docentes frequentarem determinadas ações.

A conceção de escola como organização aprendente pressupõe dispositivos e dinâmicas formativas e um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios. Segundo Alarcão (2001) a área de conhecimentos desenvolvidos no domínio da supervisão pode trazer um contributo importante para a construção e dinâmica "deste novo conceito de escola autónoma" (p. 52), bem como construir uma importante base formativa para a atuação de todos os gestores envolvidos na organização escolar.

1.3.3 Gestão do processo ensino-aprendizagem

Visão e propósitos partilhados

Vários autores afirmam que as escolas conseguem ser socialmente mais produtivas quando os seus professores chegam a um consenso sobre as finalidades e os valores essenciais da instituição colocando em prática essas finalidades, valores e propósitos, através de um trabalho consistente e colaborativo, quer na tomada de decisões, quer no próprio ensino. Esta forma de pensar e fazer a escola dá lugar a um sentido de comunidade que se traduz em aspetos como o trabalho em parceria, a comunicação constante e a partilha de objetivos. Há mesmo autores que definem a escola como sendo "precisamente esse dinâmico intercâmbio e negociação de significados até se chegar a um conjunto que pode ser partilhado pelos seus membros" (Silva, 2010, p. 36).

Apesar de todas as transformações que as escolas têm vindo a sofrer, o ensino continua a ser, em grande medida, uma atividade desenvolvida num certo isolamento dos professores, ficando a ideia de que estes profissionais não se encontram muito disponíveis para a realização de um trabalho vivido em mútua interdependência. Contudo, as organizações educativas perante as pressões quotidianas sentem necessidade de se adaptarem às novas exigências. Lima (2002) afirma que "no ensino nunca se defendeu a

colaboração profissional de forma tão veemente, . . . a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem" (p. 7).

É vulgar em muitas escolas do nosso quotidiano existirem orientações quanto aos seus objetivos e missão. Nesta linha sublinha-se a importância da "atmosfera" da escola, dando nota "que esta influencia o grau em que os diversos agentes conseguem funcionar como um todo coerente e fazer com que um conjunto de valores reconhecido em toda a instituição possa estimular um bom ambiente e um ensino eficaz" (Lima, 2008, p. 198). Neste sentido importa sublinhar que nenhuma organização consegue funcionar simplesmente porque tudo está, geometricamente, regulamentado e definido nem porque estão estabelecidos, com todos os detalhes, os órgãos e funções da mesma. É preciso inserir as pessoas, e as suas motivações, no cerne da escola. Hoje é consensual entre os investigadores a importância dada ao facto de uma escola "ter uma "filosofia educativa" própria, suportada em fortes normas institucionais, em crenças partilhadas pelos seus diversos atores e num conjunto claro de prioridades organizacionais" (Lima, 2008, p. 198).

Práticas colaborativas

Nos últimos anos muitas das discussões realizadas em torno da educação têm-se centrado sobre o questionamento dos "modelos atuais de organização dos estabelecimentos de ensino e do papel da escola na promoção do desenvolvimento educativo e da mudança social" (Lima, 2002, p. 175). Vários autores afirmam que a forma como os docentes se relacionam profissionalmente é, seguramente, um dos fatores mais robustos que condicionam o modo como as reformas educativas são interpretadas e aplicadas nas escolas.

Internacionalmente, a investigação sobre as culturas dos professores tem conhecido um extraordinário impulso e tem realizado uma excecional reflexão sobre a profissionalidade docente e sobre os contextos sociais do ensino, procurando contemplar o modo como os educadores organizam o seu trabalho no interior das escolas e a forma como abordam a sua interdependência mútua enquanto profissionais.

É um facto que as escolas eficazes tendem a criar processos para recolher os pontos de vista dos docentes sobre o modo como o estabelecimento de ensino é orientado. Vários estudos mostram que o sucesso dos alunos é maior nas instituições em que o pessoal docente, colegialmente, sente que as suas opiniões são levadas a sério e tidas em conta pela

direção da escola e salientam a importância do envolvimento dos professores nas orientações e decisões da organização.

Lima (2008) afirma:

a colegialidade requer um forte sentimento de comunidade entre docentes e discentes, sustentado em relações de respeito e apreciação mútua; e a partilha de ideias entre colegas, a observação recíproca de aulas, o feedback sobre as práticas e o trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino. (p. 199)

A ideia da colaboração não é propriamente nova. A necessidade de ter parceiros portadores de vantagem é tão antiga como a própria Humanidade. Todavia, nos tempos mais recentes, e especialmente ao nível da linguagem empresarial, este conceito ganhou uma nova força e conheceu um destaque inesperado em diversos fatores de atividade, onde é apresentado como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações atuais e como a chave para o seu desenvolvimento.

Em educação, seja qual for o ponto de partida, a finalidade última da liderança é que, com o tempo, as escolas se "transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 174). Em última análise, a liderança que se mantém centrada na aprendizagem, e na colaboração, e que perdura ao longo do tempo é uma liderança deliberadamente distribuída que se alarga a toda a escola, ou a todo o sistema educativo, constituindo uma responsabilidade partilhada. Apesar de estratificadas, as ideias partilhadas e a autoridade moral permanecem a razão para aquilo que acontece dentro da escola. No centro desta autoridade moral estão "conceitos partilhados sobre os direitos individuais dos membros das comunidades e das suas responsabilidades para com um bem maior" (Sergiovanni, 2004, p. 84).

Ambiente educativo e indisciplina

As escolas eficazes tendem a apresentar ambientes calmos, distantes do turbilhão que caracteriza, muitas vezes, as instituições com menor produtividade. As diversas pesquisas realizadas em educação têm mostrado que as características estéticas do ambiente físico de uma instituição educativa podem ter um efeito importante sobre as atitudes e o sucesso dos alunos. Rutter et al. (1979), citados em Lima (2008) afirmam que:

As escolas que estavam em bom estado de conservação e que eram sujeitas a reparações e cuidados de manutenção apresentavam melhores padrões de desempenho

académico e melhores níveis de comportamento dos estudantes, o que foi confirmado por estudos posteriores. (p. 200)

Torna-se então muito claro que fatores como a atratividade do ambiente de trabalho e o ordenamento dos espaços são elementos cruciais numa organização educativa que aspira a altos níveis de desempenho.

Se bem que sendo importantes os fatores externos não são os únicos a influir na questão da eficácia da escola. Os diversos estudos realizados em educação têm mostrado que o controlo disciplinar é uma condição prévia importante para a existência de um clima ordeiro na escola tornando-se essencial que esta "seja conseguida mais pela adesão dos estudantes e pelo seu sentimento de que pertencem à escola do que pela imposição de regras e pelo controlo externo" (Lima, 2008, p. 208). Por controlo disciplinar entende-se o "conjunto de todas as atividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-lo àquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável" (Domingues, 1995, p. 7).

A investigação sobre controlo disciplinar constitui um campo de estudo da sociologia marcadamente complexo e ambíguo conduzindo, talvez, ao domínio da docência onde os professores mais problemas profissionais sentem. Este aspeto da educação formal assume tal relevância se pode dividir o papel do professor em dois: o do instrutor e o do disciplinador.

O conceito de indisciplina é de grande amplitude. "Abarca as práticas formais e informais, ocorridas nas salas de aulas, nos corredores e pátios de recreio, nos conselhos de turma disciplinares" (Domingues, 1995, p. 7). Visto desta perspetiva, o controlo disciplinar ultrapassa o conjunto de processos, e meios, pelos quais os professores procuram operar a interiorização de regras e valores que devem orientar o comportamento dos alunos na sala de aula, e o restabelecimento das regras violadas através da supressão dos comportamentos desajustados. Este conceito, abrange todos os espaços físicos da escola e todo o tempo escolar.

A gestão da indisciplina processa-se através de mecanismos internos à organização, sociais, jurídicos, morais, formais e informais. A indisciplina constitui "um dos momentos escolares de maior dinâmica social e oportunidade sociológica" (Domingues, 1995, p. 9)

cabendo à escola o papel de interpretação e resolução dos desafios em ordem ao seu próprio desenvolvimento.

Domingues (1995) afirma que estudo do controlo disciplinar pode dar acesso a um conhecimento extenso e profundo da organização escolar uma vez que:

Nele se exprimem as relações de autoridade e de poder, as estruturas e os indivíduos, as funções e as disfunções organizacionais, a diversidade e descontinuidade dos quadros jurídico-normativo e simbólico-normativo, a complementaridade e contradição existente entre os objetivos da organização, dos grupos e dos indivíduos, bem como a diversidade de representações e de práticas sociais (p. 9).

A implementação de rotinas — comportamentos padronizados que se repetem com bastante frequência — e de estratégias para fazer face às dificuldades surgidas no seio das organizações educativas são fatores que atravessam o quotidiano das escolas. São ações coletivas e organizadas que constituem um sistema de poder, e dependência, que não fazem sentido se não forem construídos em ordem ao sucesso das organizações educativas.

Paralelamente, o *feedback*, usado por professores com fator profilático, tem-se revelado profícuo ao nível de toda a escola, desencadeando desempenhos e comportamentos positivos dos alunos.

Nas escolas eficazes, a boa disciplina é conseguida "através da implementação e aplicação, de modo consistente, de regras justas e claras, acompanhadas de uma utilização pouco frequente de castigos" (Lima, 2008, p. 208).

Centrar a escola na aprendizagem

Nos dias de hoje é urgente encarar a responsabilização como um compromisso coletivo de apoio ao processo de aprendizagem desenvolvido simultaneamente pelos alunos, pais, professores e direções das escolas. Responsabilizar unicamente os docentes pelos resultados escolares dos alunos sem reconhecer os "papéis desempenhados por esses outros parceiros no processo educativo é claramente injusto e pode assumir o carácter de tentativa de encontrar um bode expiatório" (Tucker & Stronge, 2005, p. 16). Da mesma forma não é razoável exigir que os alunos obtenham bons níveis de sucesso nos casos em que os próprios sistemas escolares não tenham prestado a qualidade de instrução necessária. Contudo, espera-se que os professores, e as respetivas escolas, possam otimizar as suas aulas e as próprias condições de aprendizagem.

Segundo Lima (2008), algumas investigações têm medido o modo como as escolas utilizam o tempo, tendo-se verificado que diversos aspetos desta utilização estão

associados positivamente com os resultados académicos e o comportamento dos alunos, designadamente:

- A proporção do dia escolar dedicada às disciplinas académicas, na sua globalidade, ou a cada uma delas, em particular;
- A proporção do tempo das aulas destinada às aprendizagens ou à interação com os alunos;
- A proporção do tempo dos professores dedicada a discutir com os alunos o conteúdo do seu trabalho, em oposição à que é usada para assuntos rotineiros ou para a simples manutenção das atividades de trabalho;
- O nível de preocupação dos professores com os objetivos cognitivos, em comparação com as relações pessoais e com os objetivos afetivos;
- A pontualidade dos docentes nas aulas;
- O grau em que as aulas são livres de interrupções oriundas do exterior (p. 201).

Contudo, a medida quantitativa do tempo dedicado a estes diversos aspetos apenas fornece um indicador da focalização de uma escola na aprendizagem: não é unicamente o tempo que é importante, mas o que se faz com ele.

Como já foi referido anteriormente os educadores e, principalmente, os professores desempenham um papel ímpar no processo de ensino e aprendizagem. Farta é a investigação levada a cabo no sentido de procurar, com rigor, definir o perfil de competências de um professor de excelência e aqueles aspetos que caracterizam os professores com mais sucesso. Em seguida, apresentam-se algumas das principais competências dos professores eficazes, vistas da perspetiva de Tucker e Stronge (2005):

- Possuírem formação e instrução formais para professores;
- Possuírem um qualquer tipo de certificação (normativa, alternativa ou provisória) e estarem certificados dentro das suas áreas ou domínios;
- Terem lecionado pelo menos três anos;
- Serem pessoas dedicadas, justas e respeitadoras;
- Estabelecerem elevados níveis de expectativas para si próprios e para os seus alunos;
- Dedicarem tempo extra à preparação e reflexão pedagógicas;
- Maximizarem o tempo letivo através de uma gestão e organização eficazes da sala de aula;
- Melhorarem o processo de instrução diversificando as estratégias, atividades e tarefas pedagógicas;
- Apresentarem os conteúdos aos estudantes de uma forma expressiva, suscetível de desenvolver a sua compreensão;
- Acompanharem a aprendizagem dos alunos utilizando mecanismos de pré e pós-avaliação, fornecendo um feedback oportuno e informativo, implicando, eventualmente, voltar a ensinar a matéria aos alunos que ainda não a consigam dominar na perfeição;
- Demonstrar a eficácia através de todas as capacidades dos seus alunos em contexto de aula, independentemente da sua diversidade académica. (p. 10)

A questão do desenvolvimento de cada docente em ordem ao seu máximo desempenho é colocada pessoal, e frontalmente, a cada professor. Num contexto de competitividade é necessário dotar a classe docente de um espírito de inovação e de mudança. O ser humano gosta de desafios e o maior desafio a que um professor está sujeito é, segundo Santos (1998):

superar sua formulação alienada — "ser o melhor", "conseguir nota", "passar de ano" — e apontar novas tarefas para os alunos: aprender mais e melhor; avançar juntos; refletir, desfrutar o prazer de conhecer; pensar com a própria cabeça; descobrir novas possibilidades de organização do real, ser capaz de intervir, abrir novos horizontes dentro e fora da escola. (p. 222)

É urgente arejar a mente dos profissionais da educação abrindo-os à crítica, tendo presente que qualquer prática de evolução é sempre uma aproximação, o que demanda diálogo autêntico.

Insiste-se que não adianta o professor mudar apenas a sua prática pedagógica, há que mudar sua postura como um todo, pois pode fazer coisas novas — por imitação ou por imposição — mas no esquema antigo. A partir deste processo de mudança de atitude, os docentes podem inovar no contexto onde trabalham, ao mesmo tempo em que se comprometem com mudanças mais amplas do sistema educacional e social.

Centrar a escola no sucesso

Conseguir um elevado nível de aprendizagens para todos os alunos é um objetivo chave, pelo menos ao nível dos discursos, comum a todas as escolas. Ao nível das direções das escolas procura-se aplicar no terreno os "resultados da investigação e da prática mais adequada relacionada com os currículos, com a gestão da aula, com a sensibilidade multicultural e com a avaliação" (Hoyle, English, & Steffy, 1998, p. 157).

O ambiente de uma escola é definido, em grande parte, pela visão, pelos objetivos acordados entre o corpo docente e pelo modo como este trabalha em conjunto e, em consequência, pelo clima de aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua atividade. Lima (2008) afirma que nas "escolas eficazes os dois traços distintivos mais importantes deste clima parecem ser a atmosfera ordeira e um ambiente físico atrativo" (p. 199). Paralelamente, a investigação tem demonstrado que a focalização na aquisição das competências básicas e que uma orientação de fundo centrada no sucesso estão associadas a uma maior eficácia das instituições escolares.

Muito embora a maior parte dos professores seja unânime em considerar a sua grande responsabilidade na aprendizagem dos alunos, a verdade é que a profissão, como um todo, tem evitado avaliações baseadas em medidas de aprendizagem e sucesso escolar. Contudo a "solução não passa por continuar com estratégias tradicionais só porque estas são benignas e confortáveis, mas antes desenvolver meios justos e sensatos para avaliar o sucesso dos professores com os seus alunos" (Tucker & Stronge, 2005, p. 15).

A eficiência, a motivação e o empenho estão intimamente relacionados com a eficácia escolar. Quando pais, alunos e toda a comunidade educativa acreditam que podem fazer a diferença, no que diz respeito à melhoria das suas escolas, estarão provavelmente muito mais motivados e empenhados para agir. Sergiovanni (2004) chega mesmo a afirmar que nas escolas bem sucedidas os "professores trabalham com mais afinco, estão mais satisfeitos com os seus empregos e mais empenhados no seu trabalho dentro da escola" (p. 143).

Estas condições estão presentes quando os professores e alunos encontram no ambiente geral da sua escola algumas condições particulares. Sergiovanni (2004) avança com as seguintes ideias:

- Encontram um propósito, um significado, um objetivo e uma sensibilidade específica e olham para o trabalho como algo com valor e importância;
- Controlam razoavelmente as suas atividades profissionais e são capazes de exercer uma certa influência no seu trabalho, nos seus eventos e circunstâncias;
- Sentem uma responsabilidade pessoal pelo trabalho que estão a executar e são os responsáveis diretos pelos seus resultados. (p. 143)

A investigação recente tem demonstrado a importância de os professores serem organizados no seu trabalho e de o desenvolverem com base em objetivos muito claros procurando organizar a sua sala de aula de modo intencional planificando proactivamente as suas aulas num esquema de grande regularidade. É necessário chamar a atenção dos docentes para os ganhos de eficácia que resultam da adoção de uma organização eficiente do trabalho, uma focalização no trabalho e "um quadro dentro do qual os alunos possam desenvolver atividades com autonomia, assumindo responsabilidade pela gestão do seu trabalho" (Lima, 2008, p. 205).

Ao definir o sentido de eficácia do professor como uma "crença na capacidade de aprendizagem dos alunos e na sua própria capacidade de êxito pedagógico" (Sergiovanni, 2004, p. 139), o autor afirma que os professores com um alto sentido de eficácia são mais afáveis, aceitam mais facilmente as respostas e iniciativas e mostravam-se mais atentos

às necessidades dos alunos. Neste sentido ganha peso o papel das expectativas dos alunos, professores e pais relativamente ao desempenho dos alunos e das escolas. Lima (2008) afirma que a maior parte das evidências de investigação recolhidas até agora "levam a crer que o sucesso dos alunos é beneficiado quando os professores estabelecem expectativas altas a seu respeito, comunicando-lhes essas expectativas e desenvolvendo com eles um ensino que corresponda às mesmas, desafiando-os e entusiasmando-os" (p. 206). Nesta mesma linha vários estudos apontam no sentido do efeito destas expectativas ser maior quando estas se dirigem, não apenas a alguns mas a todos os outros intervenientes no ato educativo, o que significa que também é importante que os diretores das escolas tenha expectativas elevadas relativamente aos seus docentes.

Parece então notório que a existência de ambientes escolares dotados de entajuda e apoio, ambientes de ensino e aprendizagem caracterizados por valores colegiais e decisões partilhadas, bem como culturas escolares que forneçam um sentido de finalidade e partilha mútuos como base para uma cultura da responsabilidade contribuem para uma relação de cooperação, elevados níveis de interação, maior responsabilidade pessoal pelos resultados, parâmetros e expectativas mais elevados fatores estes intimamente associados ao sucesso das organizações escolares.

Envolvimento dos pais na vida escolar

A forma que as escolas encontram para estabelecer relações com as famílias e para estimular o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos pode variar notavelmente, consoante o tipo de liderança vigente na escola. Se, ao nível teórico, todos concordam com a necessidade de fazer convergir os esforços da escola e da família numa ação educativa comum e orientada por objetivos coerentes que sirvam o desenvolvimento integral dos alunos, sob o ponto de vista prático verificam-se dificuldades reais em assegurar a necessária cooperação entre as duas instâncias de socialização. Por um lado, há ainda muitos docentes que revelam atitudes de receio e de resistência a uma maior e mais ativa participação dos pais na vida da escola, cuja organização compete tradicionalmente aos professores. Por outro lado, as atuações dos pais nem sempre favorecem esta cooperação "por desejo de ingerência para além dos limites do razoável; outros, por descarregarem na escola funções que lhes competem, manifestando um desinteresse ostensivo em relação a ela" (Estrela & Boas, 1997, p. 105). Por outro lado, nos meios mais desfavorecidos,

existem pais que na humildade da sua condição socioeconómica receiam "enfrentar a escola, pois não se sentem suficientemente à vontade para interagirem com os professores nem suficientemente cultos para poderem apoiar, em casa, de forma ativa, as aprendizagens escolares dos seus filhos" (Estrela & Boas, 1997, p. 106).

Para além das dificuldades sentidas no terreno o estudo de Mortimore et al. (1988), citados em Lima (2008), permitiu perceber que nas instituições que apresentavam melhores resultados os pais "ajudavam os docentes nas visitas de estudo e, até, na sala de aula, reuniam frequentemente com eles para discutir o progresso dos filhos, dispunham de uma sala destinada aos encarregados de educação, na escola, e tinham acesso fácil ao gabinete da direção, sempre que necessitavam" (p. 212).

Um outro fator que se tem revelado de extrema importância é o acompanhamento familiar em casa. O trabalho de casa constitui, de facto, o elo de ligação natural e privilegiado entre a Escola e a Família na medida em que é, por definição, um trabalho escolar realizado em casa. Por via deste trabalho, os pais podem aperceber-se "não só do tipo de aprendizagem que os seus filhos fazem, como da forma como estas se estão a relacionar com essa aprendizagem em termos de interesse, facilidade ou dificuldade" (Estrela & Boas, 1997, p. 116).

A frequente realização de reuniões de pais é um excelente meio de fomentar a ligação entre a escola e a família. Na orientação das reuniões de pais é necessária a utilização de "elementos dinamizadores que, além de constituírem uma natural motivação para os pais e apelarem para diferentes canais de comunicação, apontem para modelos de atuação e sirvam, simultaneamente, de pretexto para uma discussão alargada seguida de algumas conclusões" (Estrela & Boas, 1997, p. 111). Para além desta exigência há a salientar que se torna necessário garantir que o tema abordado não se esgote na reunião e sujeite também os pais a um certo "trabalho de casa".

À Escola, porém, caberá desencadear a ação, promover as ocasiões de encontro, receber bem, fornecer sugestões concretas e pontuais, criar oportunidades para os pais e professores aprenderem em comum. Parece, também, que para melhorar, e incentivar, a comunicação entre a família bastará à escola adotar uma atitude de empatia, demonstrando persistência, realizando concretas atividades que chamem os pais à escola.

1.3.4 *Gestão de Pessoas*

O processo de gestão deve ser visto como coordenação de várias atividades, e níveis organizacionais, de forma competitiva, flexível e criativa em resposta a um ambiente dinâmico e não como um exercício burocrático com muito papel e reuniões.

Em Cardoso (1992), esta coordenação deve tornar-se contínua e "ser assegurada pelos gestores de topo, que se envolvem diretamente" (p. 25). O envolvimento dos diversos níveis de chefia torna único o sistema de valores da organização. Desenvolve-se uma estratégia flexível de trabalho em equipa, sem confidencialidades, em que mais do que aceitar e procurar responder a alterações do ambiente, a organização procura formar o seu futuro, identificando metas ambiciosas e descobrindo soluções criativas e empreendedoras para as atingir.

A gestão de pessoas é, em geral, aceite como um tema central no estudo das organizações. Ela diz respeito a todas as decisões de gestão que afetam a relação entre a organização e os empregados.

No entender de Bilhim (2004), dada a sua importância estratégica, "esta disciplina trata da conceção e execução de estratégias de gestão de recursos humanos através de dois temas centrais: como pensar sistemática e estrategicamente a gestão dos ativos humanos de uma organização e o que é preciso fazer para implementar estas políticas e obter vantagens competitivas". O mesmo autor considera que é desejável que "a gestão de recursos humanos se apresente como abordagem coerente e estratégica para a gestão do ativo mais importante da organização — as pessoas que lá trabalham e que individual e coletivamente contribuem para a realização dos seus objetivos, sustentadamente." (p. 16)

Na gestão de pessoas a ênfase deve ser colocada nos seguintes fatores: "sistema de gestão, adoção de abordagens estratégicas, aquisição de valor acrescentado e obtenção do compromisso dos trabalhadores com as metas e os objetivos da organização" (Bilhim, 2004, p. 16). Por força disto, a gestão de pessoas passa a ser vista como um conjunto inter-relacionado de opções e políticas de fundo, com uma intencionalidade e uma filosofia de base.

Desta forma, a gestão de pessoas pode ser definida como uma abordagem estratégica e ajustada para a gestão do ativo mais valioso das organizações: as pessoas.

Os novos tempos exigem novos objetivos estratégicos de gestão das pessoas nas organizações públicas. Tichy, professor da Harvard Business School, citado em Bilhim (2004), defende que os novos pressupostos nesta matéria serão:

- "Atitude proactiva, salientando a adaptação e a articulação da gestão de recursos humanos com o planeamento estratégico e a mudança da cultura;
- Reconhecer que as pessoas são o capital fundamental capaz de ser desenvolvido;
- Fazer coincidir os interesses da organização com os dos funcionários;
- Reduzir as hierarquias para aumentar a confiança entre todos (chefias e não chefias);
- Criar canais abertos de comunicação para fomentar a motivação e a mística pelo serviço;
- Orientar a gestão do desempenho para objetivos, metas e resultados." (p. 21)

Nesta perspetiva, a gestão estratégica de pessoas, em matéria de seleção e recrutamento, coloca, por exemplo, os seguintes novos desafios: "de que tipo de pessoas precisaremos para competir de forma eficaz, eficiente e económica agora e no futuro? Que teremos de fazer agora para atrair, desenvolver e manter tais pessoas?" (Bilhim, 2004, p. 25)

A estas questões, Gratton (2003) responde com assertividade. As pessoas são fundamentalmente diferentes do capital e da tecnologia e a troca de fontes de vantagem competitiva entre estes recursos tem profundas implicações nas organizações. Para colocarmos as pessoas no centro da vantagem competitiva sustentada, temos que ponderar atentamente os princípios fundamentais do capital humano.

A autora apresenta três princípios:

"Primeiro: nós operamos no tempo

- O comportamento atual é influenciado por convicções acerca do que acontecerá no futuro: as «memórias do futuro»;
- As capacidades e conhecimento levam muitos anos a desenvolver;
- Atitudes e valores são resistentes à mudança rápida.

Segundo: nós procuramos significado

- Os símbolos, que podem ser acontecimentos ou artefactos, são importantes na criação de um sentido de significado;
- Ao longo do tempo, grupos de pessoas criam pontos de vista coletivos, um sentido de significado partilhado.

Terceiro: nós temos uma alma

- Cada um de nós tem um profundo sentido de identidade pessoal daquilo que somos e daquilo em que acreditamos;
- Podemos escolher dar ou reter o nosso conhecimento, dependendo de como nos sentimos." (pp. 31-35)

Concluimos, afirmando que a filosofia subjacente à gestão estratégica de recursos humanos é a de que são as pessoas quem implementam os planos estratégicos. Quem planeia tem de já ter as pessoas que lidera em mente, a fim de identificar aquelas que serão responsáveis por traduzir, na prática, as metas organizacionais.

1.3.5 *Gestão organizacional*

A função de qualquer responsável pela gestão de uma escola é a de criar uma organização de grande fiabilidade na qual todos os alunos possam ter êxito (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003). Neste sentido Hoyle, English, e Steffy (1998) indicam um conjunto de destrezas e competências que um dirigente de uma organização escolar deve possuir:

- "Recolher, analisar e usar dados para apoiar a tomada de decisão;
- Delegar a responsabilidade de tomar decisões;
- Garantir o respeito pelas políticas, normativos e códigos legais no funcionamento da organização;
- Utilizar a tecnologia para melhorar a gestão;
- Inteirar-se da planificação, gestão e fluxos financeiros;
- Criar um plano de manutenção das instalações e equipamentos;
- Aplicar os procedimentos adequados à gestão da qualidade total;
- Aplicar o enfoque nos sistemas de monitorização da eficácia de todos os componentes (subsistemas) do sistema escolar." (pp. 107-123)

A afirmação de Peter Drucker “*If you can’t measure it, you can’t manage it.*” (1997) obteve uma forte e calorosa recepção no meio das organizações. Devido às enormes pressões políticas e sociais sobre a escola têm-se criado sistemas que facilitem a monitorização de processos e a divulgação de resultados, facilitando a prática da gestão da inovação educacional, valorizando o envolvimento e a responsabilização de todos os atores do processo educativo. Ver Azevedo (2002), (2005) e (2006). Assim, é essencial o envolvimento da escola na criação ou adaptação do seu modelo de avaliação: não é o modelo de avaliação que afeta a qualidade da escola, mas o modo como cada escola escolhe o mais adequado para si e o desenvolve, sendo que quanto maior o esforço investido no processo, maior terá de ser o retorno a nível de melhoria do desempenho organizacional do estabelecimento. Neste contexto a avaliação é entendida como uma “estratégia inovadora para a introdução dos próprios processos de mudança e como seu instrumento orientador” (Clímaco, 1992, p. 14).

Oliveira (2000) olha para o papel do gestor intermédio no âmbito da supervisão escolar, entendendo esta como “um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola” (p. 47). Nesta linha de ideias, Lima (2008) aprofunda e preconiza três procedimentos fundamentais para o aumento da eficácia das instituições educativas. Assim, o autor propõe:

Monitorização do progresso

Muitas das escolas eficazes dispõem de “mecanismos bem organizados para monitorizar o progresso dos alunos e para disponibilizar esta informação ao nível individual da turma e da instituição, no seu conjunto” (Lima, 2008, p. 209). A este tipo de mecanismos surgem associados, em muitos casos, sistemas de melhoria nas áreas identificadas como sendo as mais carenciadas.

Monitorização do desempenho dos alunos

Embora, por si só, a monitorização frequente e metódica do trabalho e dos progressos feitos pelos alunos não garanta acréscimos significativos no desempenho dos mesmos, ela pode ser um instrumento relevante para a eficácia de uma escola, por quatro razões principais:

- "Permite à instituição saber em que medida está a concretizar, efetivamente, os seus objetivos;
- Focaliza a atenção de todos os membros da organização na concretização destes objetivos;
- Fornece informações que sustentam e fundamentam a planificação, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação;
- Transmite aos alunos, de forma clara, a mensagem de que os adultos da escola se preocupam com o seu progresso." (Lima, 2008, p. 210)

O autor alerta, contudo, que é preciso evitar que a monitorização seja excessivamente frequente, pois pode retirar tempo e desviar as energias dos professores de aspetos essenciais, em particular, uma séria concentração no ensino e na aprendizagem.

Avaliação do desempenho da escola

O bom desempenho de uma escola também é reforçado quando a monitorização do sucesso e do progresso dos alunos é operado aos vários níveis da instituição. Por exemplo, como já observámos, é fundamental que a liderança de topo da organização conheça, em pormenor, o estado exato em que a mesma se encontra e o modo como se encontra a progredir no terreno.

Neste sentido, Lima (2008) afirma que os líderes eficazes:

devem utilizar diversos procedimentos de monitorização do desempenho dos diversos membros da organização, dando-lhes *feedback* sobre a interpretação que fazem destes dados e integrando a informação recolhida nos processos de avaliação que desencadeiam e na fixação de metas para o conjunto da instituição. (p. 210)

Em resumo, a inclusão de métodos de monitorização e a recolha de informação para orientar e fundamentar os processos de tomada de decisão, assim como o *feedback* realizado com base nestes dados, fazem com que a informação seja uma realidade profundamente fecunda na vida das organizações, permitindo-lhes que se conheçam melhor e que tomem consciência do fruto da sua atividade.

Quando os resultados da monitorização são mobilizados para sustentar a inovação e reestruturação da organização, esta pode conseguir resultados muito positivos.

Na mesma linha de pensamento surge um outro autor, Bolívar (1999, p. 31), que sintetiza e reúne um conjunto de nove características das escolas de maior “eficácia”.

Apresenta-se no Quadro 1 aquelas que parecem “fazer a diferença”.

Quadro 1. *Diferenças das escolas de maior eficácia*

Característica	Especificação
Exercício de uma forte liderança instrutiva;	Anexar à eficácia da gestão a colegialidade na tomada de decisão;
Pressão académica e elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos;	Organização dos tempos e espaços de forma a maximizar o tempo de aprendizagem;
Implicação e colaboração dos pais no processo educativo;	Como estímulo e valorização do esforço da escola;
Controlo e organização dos alunos;	Um clima escolar ordenado que contextualize a aprendizagem num ambiente de confiança e apoio;
Coerência e articulação curricular instrutiva;	Consistência de metas e objectivos entre umas matérias e outras ao longo do currículo, entre projectos e práticas docentes. (verticalização da Língua Portuguesa da Matemática e das ciências);
Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos;	Acompanhamento permanente do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente;
Colaboração e relações de colegialidade entre os professores;	Em prol da coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores;
Desenvolvimento contínuo do pessoal docente;	Atividades e contexto ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pela escola para formação contínua;
Autonomia e gestão local.	Sem excluir regulamentações externas, é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola.

Fonte: Bolívar, A. (1999, p. 32). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* 1.ª ed. Lisboa: Edições Asa.

Cada uma destas características, por si só, tem pouco impacto. Para que, a escola seja, ela toda, um sistema de acção organizado e orientado, é necessária a combinação de todas, "combinação esta que acaba por ser a cultura de escola" (Bolívar, 1999, p.30).

1.3.6 *Planificação e desenvolvimento curricular*

No desempenho das funções de coordenação pedagógica os profissionais da educação sempre foram confrontados com o que ensinar aos seus alunos e porquê; como e quando; com que prioridades e com que meios e, acima de tudo, para atingir que resultados. Ao conjunto dos profissionais da educação sempre coube a função de decidir sobre a distribuição dos conteúdos pelos períodos letivos e proceder à avaliação periódica dos

conhecimentos dos alunos. A cada professor, individualmente considerado, foi-lhe pedida a planificação quotidiana das suas aulas.

Nos nossos dias, e perante a realidade das sociedades hodiernas, é hoje aceite que não faz sentido desenhar o currículo apenas como o conjunto dos conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Essa conceção, no entender de Leite (2001), "seria adequada a uma escola que tivesse por mandato unicamente instruir, isto é, uma escola que considerasse o ato educativo limitado à transmissão de um saber já feito e apresentado como verdade única, numa lógica de mera manutenção de uma herança cultural" (p. 1).

Nos tempos em que o conceito de currículo se baralhava com o conjunto de programas nacionais universais, a escola começou a sentir-se incapaz de responder aos novos desafios da heterogeneidade e da diversidade. Segundo Roldão (1999) "O desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta, justamente, do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos" (p. 27). Assim, deixou de fazer sentido continuar a insistir numa gestão uniforme do currículo centralmente definido. Naturalmente que as decisões "ministeriais" sobre a gestão curricular irão permanecer, mas torna-se indispensável a abertura para uma descentralização da gestão curricular, assumindo a lógica de "projeto curricular contextualizado uma predominância sobre a lógica da administração nacional do currículo" (Roldão, 1999, p. 29).

Ao afirmar que a escola existe, também, para formar e educar, assume-se que o currículo deve incorporar, para além desses conteúdos, "actividades desenvolvidas fora do contexto das disciplinas, e mesmo, as vivências que decorrem da organização escolar e do tipo de procedimentos seguidos no desenvolvimento da acção educativa" (Leite, 2001, p. 2). As escolas e os seus profissionais começaram a reconhecer que muitas das acções e situações que ocorrem na escola geram aprendizagens que, à partida, não estavam nas intenções educativas.

Hoje a discussão em torno do conceito de currículo é muito vasto e articula-se, naturalmente, com diversas perspectivas sobre a educação.

As definições de currículo que, nos dias de hoje, vão desde uma noção mais restritiva que limita o currículo ao conjunto de disciplinas, ou conteúdos, oferecidos por uma instituição, até conceções mais holísticas que integram os processos e materiais de trabalho e todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente

acontecidas na escola. Tendo em conta a diversidade de pontos de vista abrangidos pelo leque de definições do conceito, Roldão (1998) afirma que, em termos operativos, o currículo é "essencialmente, um *corpus* ou elenco de alguma coisa — conteúdos, experiências, processos, atividades, aprendizagens — que se propõe como percurso de aprendizagem numa dada instituição escolar" (p. 2). Ainda a mesma autora, num outro momento, define currículo escolar, em qualquer circunstância, como o "conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (Roldão, 1999, p. 24). Desta forma, a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo, ou da sua gestão, é a de saber que conhecimento deve ser ensinado e em que momento.

Partindo do pressuposto que as escolas são instituições capazes de construir a mudança necessária para enfrentar os desafios que as diversas realidades sociais criam actualmente à educação escolar, considera-se justo que lhes deve ser reconhecido poder de construção e decisão curricular.

Associada a todas estas concepções que permeiam o currículo, tem sido sustentada a necessidade da educação escolar "trabalhar, para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros" (Leite, 2001, p. 3).

Neste alinhamento, entende-se a escola como uma instituição "curricularmente inteligente", no sentido em que os seus membros aprendem individual e coletivamente por forma a operarem mudanças na própria estrutura curricular. Uma escola curricularmente inteligente não se confina, pois, "a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social e que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior" (Leite, 2001, p. 3). Tratam-se, pois, de organizações orientadas pelo princípio da flexibilização recorrendo a processos de gestão participada.

A gestão do currículo compete em primeira linha aos coordenadores pedagógicos. Assim, compete-lhes interpretar, gerir e avaliar o currículo. Eles, ao responderem à questão do que resultou e em que medida resultou bem, sentem-se obrigados a refazer ou a confirmar as respostas dadas sobre o porquê (justificação), o quê, para quê (planeamento) e o como (implementação) do currículo em desenvolvimento (Ribeiro, 1992).

Gerir o currículo pressupõe interpretar situações, assumir decisões e agir em conformidade com essas decisões e com o balanço feito das ações implementadas. Desta forma a gestão curricular nunca poderá ser entendida como o "fazer uns cortes nos programas para os tornar mais simples e mais acessíveis. Essa ideia corresponderia a um empobrecimento do currículo, a uma redução e a um abaixamento de nível que não se coadunam com a ideia de gerir para melhorar" (Leite, 2001, p. 6). Existem, e sempre existirão, aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos. Existem conhecimentos que são essenciais, enquanto pré-requisitos, para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso a outras formações. É essencial não esquecer que as sociedades contemporâneas são altamente competitivas e, se queremos uma igualdade de oportunidades sociais, temos de procurar aumentar a qualidade nos processos educativos.

Trabalho de equipa — vários intervenientes um único sentido

Este trabalho carece de uma profunda análise do contributo da cada área disciplinar para uma formação global e orientada para um perfil de competências que é aceite pela organização educativa. Neste sentido, torna-se fundamental que os vários intervenientes tenham competências de negociação tendo em vista o balizamento de intenções e o estabelecimento de critérios comuns de atuação. Neste processo é necessária a definição de procedimentos e momentos de articulação de conteúdos, bem como a concretização de "estratégias de intervenção interdisciplinar que tragam novos sentidos para a aprendizagem e desenvolvam competências de análise de situações e de intervenção" (Leite, 2001, p. 9).

Reconstrução do currículo nacional aplicado a um contexto local

É indispensável a abertura para uma descentralização da gestão do currículo, assumindo a lógica de projeto curricular, aplicado a um determinado contexto, assumindo uma coerência e uma predominância sobre a lógica da administração nacional do currículo. Nesta reconstrução é imperioso levar em conta "as características da escola, os recursos e as limitações de que dispõe, as características da população escolar e do contexto social, económico e cultural em que a escola se situa" (Leite, 2001, p. 8).

O Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola são instrumentos de gestão que devem orientar a reconstrução do currículo em ordem às intenções e prioridades

educativas neles expressas constituindo-se, estas, seus "núcleos agregadores" (Leite, 2001, p. 9).

A inter-relação e interação entre as várias disciplinas deve constituir uma preocupação educativa central, de modo a que as aprendizagens se integrem "num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros" (Roldão, 1998, p. 5). Neste sentido é essencial definir formas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores bem como modelos de organização curricular definindo prioridades, e sequências de conteúdos, de atividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos, ações, de intenções e de ofertas educativas que pretendem dar resposta aos diversos desafios sentidos a nível local e/ou regional.

Enriquecimento do *core curriculum*

A organização e realização de atividades de enriquecimento curricular que ampliam a formação e dão novos sentidos à escola é um fator que vem enriquecer de, forma indelével, a oferta educativa que cada organização disponibiliza. Cada escola pode conceber e desenvolver, em parceria com os alunos e a comunidade educativa, projetos que, não estando diretamente dependentes das várias disciplinas, permitam o desenvolvimento de outras competências essenciais ao desenvolvimento humano. Neste sentido ganha especial relevo a organização de momentos, e espaços, focalizados para a "vivência de uma cidadania refletida, orientada, portanto, não apenas para a abordagem de conteúdos, mas, principalmente, para o exercício da cidadania" (Leite, 2001, p. 9).

Avaliação do projecto curricular

Da análise e monitorização das situações das turmas, dos diversos percursos escolares, dos resultados obtidos, do cumprimento dos programas, da diversidade e riqueza das atividades propostas podem ser sempre extraídas conclusões em ordem à reformulação do próprio currículo. Leite (2001) preconiza alguns pressupostos para este itinerário avaliativo:

- "Organizar procedimentos de acompanhamento do projeto que permitam ir tomando consciência dos efeitos que se vão gerando e que induzam uma reflexão na ação e sobre a ação;

- Envolver os alunos e demais protagonistas do projeto numa coresponsabilização pelos procedimentos que o permitam avaliar;
- Perspetivar ações que permitam reforçar os efeitos positivos e alterar os não desejados;
- Fazer o balanço dos efeitos gerados e tentar compreender porque é que eles aconteceram;
- Transformar a avaliação num momento e num procedimento de formação." (p. 9)

Liderança e currículo

É pedido ao gestor e ao líder escolar que se empenhem (e empenhem toda a comunidade) nas várias tarefas associadas a cada uma das dimensões da gestão curricular: reconstrução, diferenciação e adequação curricular, bem como na respetiva avaliação. O gestor escolar tem aqui um papel decisivo na promoção da análise conjunta destas dimensões tendo em vista o estabelecimento e a gestão de estratégias diferenciadas em ordem ao processo de melhoria. Embora estas estratégias diferenciadas sejam naturalmente diferentes de caso para caso, tal não impede que o mesmo tipo de diferenças seja analisado e gerido em comum, assegurando-se uma actuação coordenada dentro da comunidade, respeitando a especificidade das actividades promovidas por cada um.

Conceber e implementar projectos curriculares é um exercício de autonomia pedagógica que apela ao trabalho em equipa de construção curricular que ocorre dentro da comunidade na qual, uma vez mais, o gestor se assume como líder nesta tarefa de enriquecimento do currículo formal.

1.4 A comunicação organizacional

A comunicação é uma interação social através de mensagens. Envolve signos, códigos e semiótica (construção de signos). A comunicação pode ser encarada como transmissão de mensagens ou produção e troca de significados. Segundo Bilhim (2004) a importância da comunicação radica no facto de ela cumprir quatro grandes funções:

- "Controla, formal e informalmente, o comportamento dos membros da organização;
- Motiva os colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer, e ao dar-lhes feedback do grau da sua realização;
- Vai ao encontro das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem;

- Fornece a informação necessária à tomada de decisão." (pp. 68-69)

A comunicação faz circular no canal, geralmente, dois tipos de informação: relativa a factos e a sentimentos. Os factos são bocados de informação que podem objetivamente ser medidos ou descritos, como, por exemplo, o custo de um computador, o número de peças produzidas, entre outros. Os sentimentos têm a ver com as emoções dos trabalhadores. Prendem-se com as suas reações às decisões de gestão. Esta questão dos sentimentos é particularmente importante nos momentos em que a organização esteja a reestruturar-se, a proceder a despedimentos, a reduzir o número de chefias, em suma, nos momentos de contração.

Segundo Bilhim (2004) existem diversas barreiras que podem dificultar a comunicação organizacional:

- **"Estatuto** — os símbolos de autoridade no interior das organizações inibem a aproximação e limitam as áreas de palavra livre;
- **Número de níveis hierárquicos** — quanto mais verticalizado for um organismo, mais difícil será a comunicação entre os níveis operacionais e os de comando;
- **Luta pelo poder** — quanto maior for a luta interna pelo poder mais difícil se torna a comunicação para evitar dar trunfos aos competidores;
- **Ameaças** — num ambiente de despedimento ou de ameaça por discordância da chefia, dificilmente a comunicação se desenvolverá normalmente;
- **Sobrecarga de informação** — a informação não se quer nem de mais, nem de menos." (p. 68)

Uma boa política de relações de trabalho, que mantenha abertos os canais de comunicação entre a gestão e cada trabalhador, diminuindo, assim, a tensão entre estes dois elementos, levará a que as próprias organizações representativas dos trabalhadores se tenham de mover para outras áreas de atuação onde o seu papel ainda é indispensável.

O gestor, numa perspetiva contingencial, terá que, em cada momento, gerir a quantidade, e qualidade, de informação que fará circular no canal formal para indiretamente gerir os canais informais. Uma intensa comunicação informal pode significar a probabilidade de elevado grau de tensão e conflitualidade. Por princípio, se o gestor não gerir a comunicação informal na organização, esta vai gerir o dia-a-dia do gestor. Em suma,

pode dizer-se que a comunicação é tão importante que, por vezes, é difícil dar-lhe importância.

1.5 Trabalho em equipa

A equipa é um género de grupo profundamente unido e envolvido nas metas e nos objetivos que unem os elementos que a compõem. O grupo de trabalho é um elemento mais formal, que exige, em consequência, menor adesão pessoal e coesão dos seus elementos, e bem como carece de menor liderança.

Segundo Bilhim (2004), "há três coisas extraordinárias com as equipas de trabalho. É que tanto dois mais dois é igual a cinco, como pode ser igual a três e raramente é igual a quatro. Isto significa que o resultado do trabalho de uma equipa é, por norma, diferente do somatório do trabalho individual" (p. 61). No trabalho de equipa há sinergias que, podendo ser positivas ou negativas, dificilmente serão neutras.

A existência de grande empenho por parte dos elementos das equipas de trabalho está dependente dos seguintes fatores: "qualidade, elevada realização, estabilidade, boa imagem, moral elevada, espírito de equipa e atração de novos elementos" (Bilhim, 2004, p. 62).

Normalmente, as pessoas gostam de trabalhar em equipa "por causa da segurança que a mesma lhes dá, do *status* de que a equipa possa desfrutar, da autoestima, das necessidades de afiliação (participação), do poder e da realização de objetivos e metas" (Bilhim, 2004, p. 62).

Investigações recentes realizam uma importante aproximação entre o campo da gestão e o da educação. O facto de se introduzir trabalho de equipa no meio educacional faz emergir possibilidades e constrangimentos, o que requer uma reconfiguração do papel do gestor escolar intermédio, tornando evidente a mais-valia da associação de um "amigo crítico", bem como a "conceção de comunidades de prática onde se valoriza o saber acumulado, a reflexão e a renegociação de significados" (Formosinho & Machado, 2009, p. 119).

Ainda em contextos educacionais, Lima (2002) alerta para o perigo real desta cooperação "ser distorcida por interesses divergentes, ou inundada de sentidos díspares que a podem transformar numa palavra oca ou descontextualizada (p. 125) ".

Bilhim (2004) afirma que o ciclo de vida das equipas de trabalho normalmente atravessa as seguintes cinco fases: "incerteza, conflito interno de uns com os outros, forte relação e coesão, forte produtividade e, finalmente, ansiedade causada pela ideia da extinção da equipa" (p. 62).

1.6 Organizações que aprendem

As organizações são caracterizadas como sistemas abertos, desta forma, cada vez mais, sujeitas às mudanças que ocorrem no meio envolvente onde operam. Estas mudanças ocorrem a um ritmo acelerado. A contínua evolução da tecnologia, da informação e da comunicação está a fazer reduzir as distâncias transformando o mundo numa aldeia global.

As organizações, hoje em dia, têm de ser organizações que aprendem, "pois para que estas tenham sucesso e consigam sobreviver no contexto atual, têm de comunicar com o meio onde estão inseridas, assim como, com as pessoas que delas dependem e vice-versa" (Franco & Ferreira, 2007, p. 171). Na escola a missão das chefias intermédias passa também pela coordenação de processos de mudança não lineares e dinamicamente complexos nos quais não existe lugar para "soluções unilaterais para o isolamento e individualismo docente, para o pensamento gregário . . . sendo essenciais as ligações com a comunidade envolvente e em que todas as pessoas são agentes de mudança" (Formosinho & Machado, 2009, p. 67).

Para Senge (2008), organizações que aprendem são "organizações nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, onde a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas" (p. 37). De facto, o conceito de organização que aprende foi introduzido por Senge, no início da década de 1990, fundamentando-se em cinco disciplinas, premissas com um corpo teórico e técnico que, quando colocadas em prática, podem transformar uma organização qualquer numa "organização que aprende". Assim, o autor propõe:

"Domínio Pessoal: é a disciplina que possibilita continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, focar energias, desenvolver a paciência e ver a realidade objetivamente. É o alicerce espiritual da organização que aprende. A disciplina do domínio pessoal começa por esclarecer aquilo que nos é realmente importante, levando-nos a viver ao serviço das nossas mais altas aspirações.

Modelos Mentais: muitas modificações administrativas não podem ser postas em prática por entrarem em conflitos com modelos mentais tácitos e poderosos. Eles incluem ideias enraizadas e paradigmas que interferem com as nossas atitudes, muitas vezes sem que tenhamos consciência disso.

Visão Compartilhada: a empresa deve ter uma missão genuína para que as pessoas deem o melhor de si e adotem uma visão compartilhada, na qual prevaleça o compromisso em lugar da passividade. Assim, os líderes aprendem que não devem ditar uma visão, acreditando que ela será assimilada por "contacto".

Aprendizagem em Equipe: a unidade de aprendizagem moderna é o grupo e não o indivíduo. O diálogo e a partilha de ideias facilitam a aprendizagem em equipa e, quando esta produz resultados, seus elementos e a organização crescem mais rapidamente.

Pensamento Sistémico: esta é a quinta disciplina, a que integra todas as outras, o elo de ligação, fundindo-as em um corpo coerente de teoria e prática. O pensamento sistémico ajuda-nos a compreender as coisas como parte de um todo e não como peças isoladas, bem como criar e mudar a realidade na qual estamos inseridos." (Senge, 2008, pp. 40-46)

Em síntese, as organizações que aprendem assentam em atividades de: resolução sistemática dos problemas, experimentação com novas abordagens, aprendizagem com a sua própria experiência e com a história passada, aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros e transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização.

1.7 Inovação, competitividade e futuro

"Quem chegar primeiro ao campo de batalha e esperar pelo inimigo, estará fresco para a peleja; quem chegar em segundo lugar e tiver de se apressar para o combate, estará exausto" Sun Tzu traduzido por McCreadie (2009, p. 50).

Já há 2500 anos o Mestre Sun conhecia os méritos da primeira investida. A vantagem de dar o primeiro passo é, muitas vezes, considerada muito benéfica para as organizações. "A melhor maneira de vir a ser uma estrutura forte é chegar em primeiro lugar a um novo mercado, e depois dominá-lo" (McCreadie, 2009, p. 50).

Gomes e Braga (2003) introduzem o conceito de inteligência competitiva uma vez que as tendências mais recentes apontam no sentido de uma constante monitorização do

ambiente, das informações, dos recursos para, através de uma postura estratégica, "aproveitar as oportunidades que lhes são colocadas e controlar as ameaças identificadas" (p. 323). Assim, apresentamos aquelas definições de inteligência competitiva que aos autores anteriormente referidos parecem mais adequadas a uma organização:

- "É um processo de recolha sistemática e ética das informações sobre as atividades dos seus concorrentes e sobre as tendências gerais dos ambientes, com o objetivo de aperfeiçoamento da posição competitiva da sua organização;
- Um processo formalizado, ininterruptamente avaliado, pelo qual a gestão avalia a evolução da sua arte, a capacidade e o comportamento dos seus concorrentes atuais e potenciais, para auxiliar na manutenção ou desenvolvimento de uma vantagem competitiva." (p. 325)

Destas definições sublinha-se os pontos mais importantes: sistemático e ético, pois nenhum sistema de inteligência competitiva se deve pautar por ações antiéticas e nem ser apenas um sistema de resposta a questões pontuais, ou seja não sistemático. Formalizado e ininterruptamente avaliado, pois sem formalização torna-se uma tarefa esporádica e sem importância dentro da empresa, e que tem que ser avaliada para verificação da sua eficácia para a organização. Desta forma, a inteligência competitiva é o resultado da análise dos dados e informação recolhidos do ambiente competitivo da organização e que irão suportar a tomada de decisão.

Nesta linha, Firmino (2010) afirma que os bons resultados obtidos pelas organizações estão associados ao conceito de produtividade (relação entre os *outputs* e *inputs*), o que "implica uma reflexão e reorganização de todos os recursos utilizados, com o propósito de elevar a capacidade competitiva das empresas" (p. 157). Com maior profundidade, Rodrigues (1991) encaixa o conceito de "estádio de desenvolvimento competitivo" (p. 67) na raiz da vida da organização. Segundo esta autora, as organizações correm o sério risco de permanecer em estádios infantis de competitividade, situando-se assim em posições de maior fragilidade.

Em contextos educacionais, Sergiovanni (2004) operacionaliza, introduzindo o conceito de "escolas focalizadas" (p. 49). Estas têm missões claras e sem complicações, centradas nas experiências que a escola pretende oferecer aos seus alunos e nas formas como tenciona influenciar o desempenho, as atitudes e o comportamento dos alunos. Cada

uma destas escolas tem uma identidade muito especial que inspira um sentido de lealdade e de compromisso comum que lhe permita existir no mercado no qual compete.

Terminamos este capítulo com uma ideia chave em Hargreaves e Fink (2007): a sustentabilidade. A inovação e a inteligência competitiva concorrem num único ponto: o futuro. Não podemos dar ao luxo de desperdiçar o tempo e a energia dos nossos professores e dos nossos líderes. Precisamos de inovar e competir, pois disso depende a vida das nossas crianças e o legado que lhes deixamos.

1.8 A missão da escola na época do conhecimento

O mundo das organizações de hoje é caracterizado por sucessivas e radicais mudanças. Estas vivem permanentemente a transição entre uma era de razoável previsibilidade para uma era em que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são fatores absolutamente críticos.

Loureiro (2003) afirma que o conhecimento é poder e que este se tem tornado uma força motora na nova economia. O conhecimento permite às organizações adquirir capacidades de adaptação e inovação e, assim, serem capazes de oferecer valor aos seus clientes. O conhecimento dá a oportunidade dos atores organizacionais fazerem o seu melhor. E quando o conhecimento é partilhado o seu poder cresce exponencialmente. Assim, esta nova era caracteriza-se pelo reconhecimento de que as verdadeiras vantagens competitivas residem na mente das pessoas e na forma como elas comunicam, através do processo social da colaboração, partilha de ideias e construção sobre competências mútuas. As atividades comerciais dos negócios baseados em intangíveis e conhecimento estão a desenvolver-se em ritmo acelerado.

Desta forma, pode-se afirmar que o conhecimento é a informação quando usada pela mente humana para tomar decisões em contextos desconhecidos. Ao contrário da informação, o conhecimento, para ser reutilizado, tem de ser partilhado por quem o domina e, depois, gerido. Nasce, desta forma, a nova disciplina da Gestão do Conhecimento.

Vários autores, entre os quais Loureiro (2003), asseguram que o conhecimento implica um trabalhador do conhecimento; o resto é informação. O trabalhador do conhecimento é, essencialmente, a fonte básica da formação do conhecimento na organização. O perfil deste novo trabalhador define-se pela sua inteligência e talento mais a tecnologia da informação ao seu dispor. Este profissional, no seu dia a dia, analisa dados

e informação, comunica intensivamente com os outros elementos do seu grupo, possui conhecimentos globais e especialidade na sua área de atuação. Deste modo, conduz a sua especialidade ao encontro dos objetivos da estrutura.

Assim, o trabalhador do conhecimento vem alterar a natureza do trabalho e a forma de o gerir. O modelo burocrático predominante cede a vez a um modelo flexível, onde os relacionamentos são valorizados.

Segundo Bilhim (2004), as exigências da sociedade do conhecimento atualmente vão muito à frente do modelo organizacional existente. Há um desfasamento entre o que as pessoas querem e devem ter e os modelos organizativos destinados a prestar tais serviços. Ora, para fazer face a este desfasamento há que proceder à reinvenção das organizações. O seu modelo organizacional tem de tender para:

- "Saber encorajar os funcionários mais capazes e atrair os bons quadros para trabalharem no seu seio;
- Saber seduzir as pessoas para a parceria e a cooperação;
- Adotar um estilo de gestão em rede, menos hierárquico;
- Fazer da qualidade a pedra de toque da diferença;
- Apostar na inovação e na intuição;
- Reinventar-se a si próprias para melhor responder aos clientes." (p. 90)

Para além destes objetivos, Srour (1998) afirma que a exigência última de qualquer sociedade é a de apostar na "responsabilidade social, entendida como orientação para os outros" (p. 294).

No livro *O mundo da liderança*, Sergiovanni (2004) introduz no meio educacional dois conceitos que o sincronizam com o meio da gestão empresarial: o *mundo-dos-sistemas* e o *mundo-da-vida*. O primeiro fornece os instrumentos, o know-how empresarial, os sistemas operacionais e o suporte técnico que nos permitem atingir os nossos valores, objetivos e sonhos. Sem um mundo-dos-sistemas devidamente alinhado os nossos sonhos jamais se tornarão realidade. Kao, citado em Sergiovanni (2004), utiliza a metáfora da pauta de música para descrever o mundo-dos-sistemas e o seu funcionamento:

Uma empresa bem gerida não pode sobreviver sem algumas pautas de música. Estas permitem a gestão da complexidade, sem a qual a atual orquestra sinfónica moderna acabaria por degenerar numa perfeita cacofonia. A maior parte das interações humanas em grande escala necessitam de plantas, rituais, mapas, textos, etc., mas também necessitam de improvisação. (p. 184)

O mundo-da-vida é a essência da esperança. A esperança é necessária para o florescimento das nossas escolas. A esperança vem da educação. Sem educação não há esperança. O mundo-da-vida corrompe-se sem esperança. As escolas e as comunidades locais podem ser a linha da frente na defesa da esperança através da manutenção do equilíbrio entre o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas. Como sociedade, só precisamos de assegurar que o primeiro possa gerar o segundo. O propósito mais importante da liderança na mudança através do conhecimento pode ser o equilíbrio, a todos os níveis, entre o governo, o estado e a escola. Mas, para atingirmos este equilíbrio, é necessária uma forma nova de pensar sobre as lealdades estratificadas, responsabilidade estratificada e atribuições estratificadas de responsabilidade democrática.

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

1 RELAÇÃO COM A INVESTIGAÇÃO

A questão principal em torno da qual se desenvolve este projeto, bem como as questões secundárias, prendem-se com a tentativa de definir um Ideal-Tipo (Max Weber (1992)) para o perfil de competências de um Diretor de Ciclo nas escolas de ensino particular e cooperativo. Segundo Weber (1992), o Ideal-Tipo é um quadro de pensamento, não da realidade histórica, e muito menos da realidade "autêntica"; não serve de esquema em que se possa incluir a realidade à maneira de exemplar. Tem, antes, o significado de um conceito-limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada. O autor sublinha, desde logo, a necessidade de que os quadros de pensamento que aqui abordamos "ideais" em sentido puramente lógico, sejam rigorosamente separados da noção do dever ser, do "exemplar". Na conceção de Weber, o ideal-tipo é um instrumento de análise sociológica para a compreensão da sociedade por parte do cientista social com o objetivo de criar tipologias puras, destituídas de tom avaliativo, de forma a oferecer um recurso analítico baseado em conceitos, como o que é religião, burocracia, economia, capitalismo, dentre outros. À medida que progridem as suas observações, o investigador descobre traços característicos e pertinentes a respeito dos seus objetivos de pesquisa. Não é senão no fim do percurso que o tipo ou o conjunto de tipos que formam uma tipologia podem ser considerados como construídos e que toda a sua potencialidade de esclarecimento da complexidade do real pode aparecer. Neste sentido, a função principal do ideal-tipo é heurística, isto é, deve permitir e acompanhar a descoberta.

Para responder às questões anteriormente formuladas desenhou-se um estudo empírico que conjugará diferentes técnicas de recolha de dados e informação. Iremos adotar uma metodologia qualitativa. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Gérald (1990), a expressão "metodologias qualitativas" abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes designações. Por exemplo, em autores

como Erickson, citado em Bogdan e Biklen (1994), a designação utilizada é "investigação interpretativa". Estes autores caracterizam de forma pragmática quais os objetivos que pretendem ser alcançados quando se utilizam abordagens qualitativas. Assim, utiliza-se este tipo de abordagem quando se pretende captar significados, compreender processos, através das diversas perspectivas interiores dos atores envolvidos, utilizando dados descritivos. Partindo das questões de investigação apresentadas e articulando-as com o pensamento de Bogdan e Biklen (1994) percebemos que uma metodologia qualitativa enquadra-se perfeitamente com o objetivo deste estudo. Relativamente à função de Diretor de Ciclo, pretende-se captar significados, compreender processos de atuação, avaliando a vida quotidiana de quem tem por cargo a de Direção de Ciclo no ensino particular e Cooperativo.

2 A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

Nas Ciências Humanas, o “estudo de caso” é a estratégia escolhida para se examinar eventos contemporâneos, implicando a observação direta dos acontecimentos que estão a ser estudados. O estudo de caso não representa uma amostragem, o seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística) (Yin, 2005).

O mesmo autor, citado em Duarte (2008), propõe que “ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses” (p. 117).

Recorremos a uma amostra por homogeneização, dado pretendermos que o controlo da diversidade não seja realizado face a elementos externos ao grupo selecionado, mas internamente ao grupo (Guerra, 2006). Neste caso, o controlo do perfil de competências do Diretor de Ciclo não é realizado face a elementos das escolas estatais. Aplicamos o princípio da diversidade interna na medida em que procuramos captar as questões relacionadas com a multiplicidade dentro do grupo das escolas privadas ou cooperativas.

3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Segundo Guerra (2006), duas grandes críticas feitas às metodologias qualitativas são a sua "falta de representatividade" e a "generalização selvagem" que efetuam. Existem dois conceitos básicos que estão no cerne do debate e do confronto entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas: os conceitos de diversidade e de saturação. A diversidade relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos que são objeto do estudo.

A saturação, segundo a mesma autora, cumpre duas funções essenciais: do ponto de vista operacional, indica em que momento o investigador deve parar a recolha de dados, evitando-lhe o desperdício de tempo.

Tendo em atenção os conceitos anteriormente referidos, procuraremos garantir todos os aspetos da representatividade. Neste nosso estudo escolhemos adotar 4 unidades de observação. Tratam-se de quatro escolas privadas do distrito de Lisboa e zona centro do país. Dois centros educativos funcionam em contrato de associação e dois que funcionam em regime privado. Relativamente a cada um destes centros utilizaram-se três vias de acesso à informação pretendida. Observou-se a função do Diretor de Ciclo através do olhar das chefias de topo, dos detentores do cargo e daqueles que diretamente dependem do cargo em análise, os diretores de turma. No Quadro 2 apresentamos, de forma sistemática, a solução encontrada para a codificação das várias entrevistas semiestruturadas e incidentes críticos. No mesmo quadro mostra-se a solução de compromisso encontrada entre os mecanismos de recolha de dados e as problemáticas associadas à representatividade.

Quadro 2. *Articulação entre amostragem e recolha de dados — Codificação das entrevistas*

Posição hierárquica	Chefias de Topo	Diretores de Ciclo		Diretores de Turma
Instrumentos de recolha de dados	Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada	Incidentes Críticos	Entrevista semiestruturada
Escola A (privada sem contrato de associação)	CTA	DCA	IC1A IC2A	DTA

Quadro 2. (continuação)

Posição hierárquica	Chefias de Topo	Diretores de Ciclo		Diretores de Turma
Instrumentos de recolha de dados	Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada	Incidentes Críticos	Entrevista semiestruturada
Escola B (privada com contrato de associação)	CTB	DCB	IC1B IC2B	DTB
Escola C (privada sem contrato de associação)	CTC	DCC	IC1C IC2C	DTC
Escola D (privada com contrato de associação)	CTD	DCD	IC1D IC2D	DTD

Nota: pela análise do quadro verifica-se que no total foram realizadas 12 entrevistas e recolhidos 8 incidentes críticos.

O tipo de estudo que estamos a desenhar não nos permite pronunciar acerca da frequência da distribuição dos diversos tipos incluídos na sua teoria. A presente investigação assegura a inclusão de vários tipos de indivíduos, mas não lhe diz quantos ou em que proporção esses tipos aparecem na população. O método de amostragem na indução analítica designa-se por "*amostragem de conveniência*" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 101). Decidimos pela inclusão de indivíduos particulares porque se pensa que estes facilitam a expansão da teoria em formação. Não se optou neste estudo por uma *amostragem aleatória*, isto é, destinada a assegurar que as características dos indivíduos no nosso estudo apareçam na mesma proporção que na população geral.

Robinson (1951), citado em Bogdan e Biklen (1994), preconizou esta versão modificada da indução analítica da seguinte forma:

- "No início da pesquisa desenvolve-se uma definição e uma descrição grosseira do fenómeno escolhido;
- Compara-se a definição e/ou a explicação com os dados, à medida que estes são recolhidos;
- Modifica-se a definição e/ou a explicação, à medida que encontrar novos casos que não sejam contemplados pela definição e explicação tal como foram formuladas;

- Procura-se, deliberadamente, casos que pense não serem contemplados pela formulação elaborada;
- Redefine-se o fenómeno e reformula-se a explicação até ser estabelecida uma relação universal, usando cada caso negativo como sinal da necessidade de uma redefinição ou reformulação." (p. 101)

Esta forma a análise torna-se, de facto, mais abrangente, à medida que são apresentados novos casos e a teoria em desenvolvimento torna-se, geralmente, mais fina. Os passos que acabámos de delinear representam um método de raciocinar e trabalhar com dados.

3.1 Terreno de pesquisa: caracterização das escolas

Pretende-se neste tópico fazer uma caracterização das escolas e dos contextos ambientais, sociais e culturais em que se inserem. Baseado na recolha de informação realizada, este capítulo é a “chave”, o sentido para os capítulos seguintes de interpretação dos dados recolhidos. É um texto que pretendemos mais descritivo do que interpretativo, mas pensado. Os dados apresentados foram recolhidos dos resultados preliminares do Censos 2011.

Escola A

Este centro educativo fica situado na zona da grande Lisboa numa zona de forte densidade humana. O concelho que recebe esta escola tem cerca de 200.000 habitantes. A maioria da população é jovem, situando-se na classe etária entre os 25 e os 39 anos. Neste concelho, o setor terciário (serviços) tem maior importância (80%), seguindo-se-lhe a indústria (20%). A agricultura e a pesca não têm atualmente relevância (2%). Aproximadamente 40% da população residente trabalha em Lisboa.

Dada a sua privilegiada situação geográfica, o turismo constitui o mais importante recurso do concelho. Todo o concelho é uma zona de grande atividade turística.

De local rural de pequena economia transformou-se, nos últimos anos, num espaço socio territorial multifuncional, reforçado com a construção de uma autoestrada. O aparecimento das grandes superfícies comerciais e de serviços cria, com o centro de Lisboa, um eixo cosmopolita.

A presente escola identifica-se como escola católica, apresentando um projeto educativo que proporciona uma opção cristã tendo como finalidade a educação integral dos seus alunos, de modo a que a sua personalidade se desenvolva, numa perspetiva cristã do mundo e da vida. A sua atividade educativa foi iniciada em meados do século XX.

Desde então têm sido realizadas sucessivas operações de modernização e aperfeiçoamento das instalações, sempre no intuito de melhor servir aqueles que aqui procuram formação académica e pessoal. Hoje, quem chega à escola depara-se com um belo jardim, repleto de florestação, bem como com edificações e campos de jogos em ótimas condições de utilização.

As opções curriculares constituem uma indicação clara de algumas prioridades definidas em função das necessidades dos alunos, das características da escola, da população e do seu contexto socioeconómico, tendo em conta os recursos humanos e materiais existentes. Desta forma a escola põe à disposição da comunidade uma oferta educativa que vai da escolaridade infantil até ao secundário. Desta comunidade fazem parte aproximadamente 1200 alunos, 100 professores e mais de 80 funcionários não docentes.

Escola B

Esta escola fica situada na zona centro de Portugal numa zona de baixa densidade humana. O concelho que recebe esta escola tem, em números largos, 20.000 habitantes. A estrutura etária da população residente no concelho acompanhou o envelhecimento demográfico característico da Região Centro do país. Nas freguesias localizadas na área pedagógica desta escola a atividade agrícola sempre foi uma das mais importantes fontes de rendimento dos habitantes deste concelho. Mais recentemente, tem-se acentuado a implantação de unidades industriais, facto justificado pela sua localização geográfica e pelas suas acessibilidades. Predominam as indústrias de cerâmica, farmacêutica e alimentar. Este setor ocupa cerca de 35% da população ativa do concelho.

O sucesso industrial deste concelho pode dever-se também à mais-valia da proximidade com uma cidade de média dimensão, de onde advêm recursos humanos com elevada qualificação técnica e científica. Este facto faz com que o setor de atividade predominante seja o terciário, que emprega mais de 50% da população ativa do concelho.

Trata-se de uma escola solidamente inserida no tecido social do concelho, servindo-o há mais de 60 anos. A escola funciona em regime de contrato de associação contando com autonomia pedagógica e servindo prioritariamente uma área geográfica circundante de aproximadamente 50 km², acolhendo igualmente muitos alunos provenientes de lugares mais distantes que manifestam interesse no projeto de formação que proporciona.

Ao nível dos equipamentos a escola encontra-se muito bem apetrechada. Os jardins e espaços exteriores são magníficos, as instalações mais antigas articulam-se muito bem com as mais recentes, oferecendo aos alunos um ótimo ambiente para um crescimento equilibrado.

A escola possui um quadro de aproximadamente 60 educadores docentes e 20 educadores não docentes. O corpo discente é constituído, atualmente, por aproximadamente 800 alunos. A escola põe à disposição da comunidade uma oferta educativa que vai desde o 2.º ciclo até ao secundário, passando pela oferta de cursos de educação formação, científico-humanísticos e tecnológicos. Esta escola identifica-se como escola católica, apresentando um Projeto Educativo que proporciona uma opção cristã tendo como finalidade a educação integral dos seus alunos, de modo a que a sua personalidade se desenvolva de acordo com uma matriz cristã.

Escola C

Esta escola fica situada na zona da grande Lisboa sendo o seu sistema de financiamento suportado, na íntegra, pelas propinas pagas pelos alunos.

A presente escola identifica-se como escola católica, apresentando um Projeto Educativo que proporciona uma opção cristã tendo como finalidade a educação dos seus alunos, de modo a que a sua personalidade se estruture segundo uma visão cristã do mundo e da vida.

A atividade educativa neste estabelecimento foi iniciada há mais de 60 anos. Desde então têm sido realizadas sucessivas operações de modernização e aperfeiçoamento das instalações, sempre com o intuito de melhor servir aqueles que aqui procuram formação académica e pessoal. Hoje, quem chega à escola depara-se com espaços exteriores bem arranjados sendo farta a florestação. As edificações e os campos de jogos encontram-se em ótimas condições de utilização.

As opções curriculares constituem uma indicação clara de algumas prioridades definidas em função das necessidades dos alunos, das características da escola, da população e do seu contexto socioeconómico, tendo em conta os recursos humanos e materiais existentes. Desta forma a escola põe à disposição da comunidade uma oferta educativa que vai da escolaridade infantil até ao secundário. Desta comunidade fazem parte mais de 1600 alunos, 160 professores e monitores e ainda mais de 60 funcionários afetos aos restantes setores da organização.

Escola D

Esta é também uma escola que fica situada na zona centro de Portugal. O concelho que recebe esta escola tem, em números largos, 50.000 habitantes. A estrutura etária da população residente no concelho acompanhou o envelhecimento demográfico característico da região centro do país. Nas freguesias localizadas na área pedagógica desta escola a atividade agrícola sempre foi uma das mais importantes fontes de rendimento dos habitantes deste concelho. Esta atividade tem vindo a perder o seu peso, embora represente ainda cerca de 10% da população ativa total. Desde há algumas décadas que a atividade hoteleira tem vindo a ganhar relevo no plano económico e social do concelho.

Trata-se de uma escola solidamente inserida no tecido social envolvente, servindo-o há cerca de meio século. A escola funciona em regime de contrato de associação contando com autonomia pedagógica e servindo prioritariamente uma área geográfica circundante acolhendo igualmente muitos alunos provenientes de lugares mais distantes que manifestam interesse no projeto de formação que proporciona.

Ao nível dos equipamentos a escola encontra-se muito bem apetrechada. Os jardins e espaços exteriores são aprazíveis, as instalações mais antigas articulam-se muito bem com as mais recentes oferecendo aos alunos um ótimo ambiente de trabalho.

A escola possui um quadro de aproximadamente 100 funcionários docentes e 40 funcionários não docentes. O corpo discente é constituído por, aproximadamente, 1100 alunos. A escola põe à disposição da comunidade uma oferta educativa que vai desde o 2.º ciclo até ao secundário, passando pela oferta de cursos profissionais e científico-humanísticos. Esta instituição identifica-se como escola católica.

4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2008), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral — entrevista — ou escrito — questionário; e (c) a análise de documentos.

Segundo Igea et al., citados em Calado e Ferreira (2004), o facto do investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe:

recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida. Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. (p. 1)

Seguindo estas orientações metodológicas apresentamos, na Figura 1, a estrutura usada para a recolha de dados. Subjacente à opção apresentada existe uma preocupação clara de diversificação de instrumentos e de ângulos de observação que permitam robustecer metodologicamente a presente investigação.

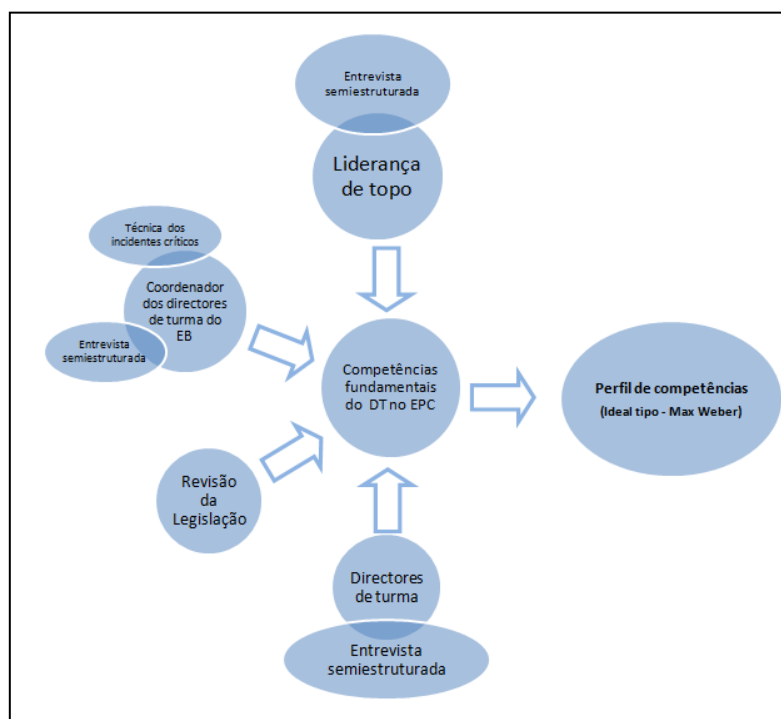


Figura 1. Síntese global dos instrumentos e procedimentos a utilizar na recolha de dados.

4.1 Entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados "já existentes", mas que deve obtê-los (Albarello, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 1997, p. 86). Depois de verificada a necessidade de dispor de dados próprios torna-se necessário colocar de parte outras técnicas como a observação ou o questionário. Desta forma, quem opta pela entrevista opta por determinadas condições metodológicas, a saber:

- "Uma relação verbal entre o investigador e a pessoa interrogada;
- Uma entrevista provocada pelo investigador;
- Uma entrevista para fins de investigação, uma entrevista baseada na utilização de um guia de entrevista e uma entrevista numa perspectiva intensiva." (Albarello et al., 1997, pp.86-87)

Os mesmos autores alertam para o facto de aquilo que nos é dito prestar informações, em primeiro lugar sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objeto do discurso. Tendo em conta estas condicionantes assumimos que a entrevista será o instrumento de recolha de dados preponderante neste estudo empírico. Optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas a três dos níveis hierárquicos: chefias de topo, Diretores de Ciclo e diretores de turma.

Ghiglione e Matalon (2001) afirmam que a entrevista semiestruturada define-se "por relação às observações feitas a propósito do inquérito livre" (p. 88). Quer isto dizer que ela intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que encaminha para a entrevista directiva ou para o questionário e uma ausência de conhecimento, o que dirige para a entrevista não directiva. Neste caso, o entrevistado é convidado a responder de forma exaustiva, pelas seus próprios termos e com a sua própria mundividência, a uma questão geral caracterizada pela sua ambiguidade.

Na entrevista semiestruturada existe um esquema de entrevista. Porém, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se o entrevistado não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, o entrevistador deve propor-lhe o tema. No âmbito de cada tema, os métodos aproximam-se dos da entrevista livre. A ambiguidade é menor na medida em que o esquema da entrevista estrutura o indivíduo, quer o queiramos ou não, e, conseqüentemente, lhe impõe um quadro de referência.

Todavia, cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade, o que significa que, sendo colocadas as grandes categorias do quadro de referência global, permanece uma não definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (categoria). O que fica conseqüentemente definido é o campo, através das suas categorias, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas.

A entrevista semiestruturada é, portanto, adequada para "aprofundar um determinado domínio" (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 89), ou verificar a evolução de um determinado objeto já conhecido.

4.1.1 Construção dos guiões das entrevistas

A conceção dos guiões das entrevistas teve como objetivo a recolha de informação sobre diferentes modos de os intervenientes conceptualizarem as diversas competências, e modos de atuação, associados ao cargo de Diretor de Ciclo.

No respeitante à construção dos guiões de entrevista o investigador deve estar alerta para a importância da clarificação prévia dos objetivos e dimensões de análise implicados no processo.

Neste sentido Guerra (2006) salienta:

De facto, mesmo a nível exploratório, mas sobretudo ao nível analítico, a necessidade de comparabilidade entre sujeitos e o evitamento da descrição que prepara a interpretação exigem um questionário complexo que vai muito para além do senso comum, seguindo "hipóteses explicativas" que permitem interpretar os fenómenos em análise. A primeira etapa a levar a cabo, segundo a autora, deverá consistir na especificação das variáveis que pretendemos medir e com base nelas elaborar as questões. As questões devem, portanto, refletir o objetivo que se pretende verificar. Por isso, o guião da entrevista foi elaborado em função dos objetivos que decorrem da problematização. (p. 53)

Desta forma, o guião da entrevista foi elaborado para dar resposta às diversas perguntas de investigação associadas ao *perfil de competências de um Diretor de Ciclo do ensino básico numa escola privada*. Com base neste quadro de análise as questões foram organizadas em torno de nove categorias como se indica no Quadro 3.

Quadro 3. *Quadro conceptual de análise para análise de conteúdo das entrevistas*

Conceitos	Categorias	Subcategorias
EPC	1 Gestão de pessoas	1.1 Liberdade de contratação
		1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas
	2 Cultura de escola	2.1 Formação interna
		2.2 Autonomia pedagógica

Quadro 3. (continuação)

Conceitos	Categorias	Subcategorias
Competências de coordenação	3 Visão, ética e liderança	3.1 Sensibilidade perante as diversidades
		3.2 Criação do plano estratégico
		3.3 Firmeza e determinação
	4 Comunicação e relação	4.1 Relação escola-família-comunidade
		4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade
		4.3 Capacidade pedagógica
	5 Desenvolvimento profissional	5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores
		5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores
		5.3 Identificação de áreas de formação
		5.4 Desenho de ações de formação
	6 Gestão de Pessoas	6.1 Gestão de recursos humanos
		6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades
		6.3 Gestão da informação
	7 Gestão do ensino e aprendizagem	7.1 Coordenação da lecionação
		7.2 Monitorização de dados/Metas
		7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas
	8 Gestão organizacional	8.1 Melhoria de processos
		8.2 Delegação de responsabilidades
		8.3 Respeito por normas legais
		8.4 Comunicação organizacional
		8.5 Gestão de instalações e equipamentos
	9 Planificação e desenvolvimento curricular	8.6 Organização documental
		9.1 Planificação / Coordenação de atividades
		9.2 Desenho/desenvolvimento curricular em situações diversas
		9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem

Nota: As subcategorias que se encontram assinaladas a sombreado foram construídas à posteriori. O quadro conceptual inicial não dispunha de amplitude necessária para analisar integralmente a problemática.

Depois de estabilizados os guiões de entrevista, e tendo em vista a validação dos mesmos, optou-se por escolher uma escola na qual fosse possível realizar este tipo de teste. Para este efeito escolheu-se a escola onde assumimos funções pedagógicas.

A metodologia aplicada foi exatamente a que está preconizada para o trabalho de campo. Nesta escola realizaram-se entrevistas a um diretor de turma, um Diretor de Ciclo e a alguém da chefia de topo. Para além destes instrumentos também foi validado o guião a utilizar para a recolha dos incidentes críticos.

4.1.2 As entrevistas

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas devem começar por uma conversa banal. Esta conversa serve para desenvolver um acordo: procurar um interesse comum, uma oportunidade para construir uma relação. No início da entrevista, tenta-se informar, com brevidade, o sujeito do objetivo e garantir-lhe que o que será dito na entrevista será tratado com confidencialidade.

Os mesmos autores caracterizam as boas entrevistas pelo facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, afirmando que estas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes.

A utilização de um gravador durante a entrevista levanta algumas considerações especiais. Todas gravações foram realizadas com a autorização prévia dos entrevistados.

4.2 Método dos incidentes críticos

Na abordagem de Flanagan (1954), um incidente crítico é definido como "um acontecimento pouco usual ou pouco frequente que tenha ocorrido no passado e cuja resolução bem ou mal sucedida, tenha tido impacto significativo na desempenho do indivíduo na função". Estes relatos fazem emergir aspetos essenciais do desempenho, distinguindo comportamentos de sucesso dos de insucesso.

Trata-se de uma técnica que tem como principal foco de avaliação o comportamento do indivíduo, centrando-se principalmente em aspetos que focam fora do padrão normal de comportamento. É um procedimento sistemático e de fácil aplicação. Segundo o Departamento de Recrutamento e Seleção de Pessoal (Núcleo de Psicologia) da Direcção-Geral da Administração Pública (2006), a informação recolhida relativamente à função através deste instrumento permite aprofundar o seu estudo retratando-a de forma mais completa.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo.

Segundo Calado e Ferreira (2004), para se abordar a "análise documental" importa clarificar alguns conceitos como *dado*, *documento* e *análise*:

- "*Dado* — um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação;
- *Documento* — impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de endereços eletrónicos, impressa (a forma mais comum), entre outras;
- *Análise* — em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo." (p. 2)

Flores, citado em Calado e Ferreira (2004), relacionando os três conceitos em contexto de investigação em educação, assegura que os documentos são nascentes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de processos transformativos, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a "finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação" (p. 3).

No presente estudo utilizar-se-ão exclusivamente fontes primárias, mais precisamente a legislação produzida pelo Ministério da Educação para normalizar a função que é objeto do presente estudo.

5.1 Recolha e tratamento dos documentos

A localização dos documentos é muito variada e, geralmente, é a própria natureza do estudo que orienta o investigador para determinadas fontes. A questão principal desta investigação centra-se na função de Diretor de Ciclo.

Para responder a esta exigência desenhou-se o trabalho de campo baseado na legislação relativa aos espaços em que o Diretor de Ciclo se movimenta no contexto da sua atuação profissional. Desta forma, a nossa investigação centrou-se exclusivamente nos normativos que, de alguma forma interferem com a função em estudo. Optámos por seleccionar três dos seus principais âmbitos de atuação, a saber: conselho pedagógico (órgão onde tem assento); coordenação dos diretores de turma e, obviamente, o cargo de diretor de turma.

A seleção dos documentos foi influenciada por um fator da investigação muito importante, o tempo disponível. Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. Surgiu então a necessidade de adotar uma estratégia de seleção que fosse adequada à finalidade do seu trabalho. Bell (1993) refere algumas sugestões para se proceder a uma "seleção controlada":

- "Não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- Não seleccionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;
- Procurar uma seleção equilibrada com atenção ao tempo disponível; e verificar periodicamente se se está a cumprir as datas do plano." (p. 107)

A análise crítica dos documentos foi fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos já recolhidos, bem como a adequação destes às finalidades do projeto. Segundo Cohen e Manion, citados em Calado e Ferreira (2004), esta análise crítica pode ser empreendida em duas etapas, uma relativa à avaliação da autenticidade das fontes — crítica externa — e outra à avaliação da exatidão ou valor dos dados — crítica interna. "A crítica externa procura saber se um documento é genuíno, isto é, se não foi forjado, e se é autêntico, isto é, se é o que pretende ser e se é verdade o que diz" (Bell, 1993, p. 108). A crítica interna é a fase em que o investigador procura a credibilidade do autor do documento. O mesmo autor listou um conjunto de questões que devem ser colocadas, tais como: de que tipo de documento se trata? Que diz de facto o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando e em que circunstâncias foi produzido? Será completo?

Depois de percorridas as fases anteriores decidimos estudar a legislação produzida desde 1936, pois foi este o momento em que, pela primeira vez, surgiu o cargo Diretor de Ciclo. Partindo desta legislação realizou-se um estudo aprofundado da função, nomeadamente no respeitante a âmbitos de atuação, competências requeridas, exigências e dificuldades funcionais.

De toda a legislação consultada, e tendo seguido criteriosamente as indicações anteriores, foram seleccionados um conjunto de 27 documentos que nos parecem essenciais para interpretar, e compreender, as intenções que os vários legisladores foram

perspetivando para a função em análise. Estamos conscientes de que neste grupo existem normativos que focam, repetidamente, os mesmos conteúdos, deixando transparecer uma ideia de repetição.

Toda a documentação foi retirada do site: Diário da República Eletrónico. Dado que optámos por trabalhar legislação mais antiga, cujo formato digital não é editável surgiu, numa primeira fase, a necessidade de utilizar um programa de OCR para tratamento de imagem. OCR é um acrónimo para o inglês *Optical Character Recognition*, uma tecnologia de reconhecimento de caracteres a partir de um arquivo de imagem, ou mapa de bits. Através do OCR é possível digitalizar uma folha de texto impresso, ou ficheiro de imagem, e obter um arquivo de texto editável. O programa utilizado para realizar este procedimento foi o ABBY FineReader 11 produzido pela ABBY.

A recolha de documentos é uma etapa no método de análise de documentos. Estes não oferecem suficiente informação para os complexos problemas das investigações se não forem organizados e manipulados. O que fazer com todo esse material? Como se manipulam os documentos depois de terem sido recolhidos? Qual o método de análise a seguir?

5.2 Análise de conteúdo da análise documental

A análise de conteúdo pode considerar-se como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada (Delgado & Gutiérrez, 1995).

No capítulo 6.1, da parte II, do presente estudo elencam-se, e aprofundam-se, os critérios científicos preconizados para a análise de conteúdo. De momento, apenas se apresenta o quadro conceptual de análise, Quadro 4, que foi utilizado durante esta fase da investigação.

Quadro 4. *Quadro conceptual de análise utilizado no processo de análise de conteúdo da análise documental*

Categorias	Subcategorias
3 Visão, ética e liderança	3.1 Sensibilidade perante a diversidade cultural
	3.2 Criação do plano estratégico
4 Comunicação e relação	4.1 Relação escola-família-comunidade
	4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade
	4.3 Capacidade pedagógica
5 Desenvolvimento profissional	5.1 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação
6 Gestão de pessoas	6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades
	6.3 Gestão da informação
7 Gestão do ensino e aprendizagem	7.1 Coordenação da lecionação
	7.2 Supervisão/Avaliação de desempenho
	7.3 Monitorização de dados/Avaliação dos alunos
	7.4 Estimular a gestão eficaz das aulas
8 Gestão organizacional	8.1 Melhoria de processos
	8.2 Delegação de responsabilidades
	8.3 Respeito por normas legais
	8.6 Organização documental
9 Planificação e desenvolvimento curricular	9.1 Planificação de atividades
	9.2 Desenho/Desenvolvimento curricular em situações diversas
	9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem

Nota: As subcategorias que se encontram assinaladas a sombreado foram construídas à posteriori. O quadro conceptual inicial não dispunha de amplitude necessária para analisar integralmente esta problemática.

6 O PROCESSO DE TRATAMENTO DE DADOS

6.1 Análise de conteúdo

Uma vez que a intenção subjacente à presente fase do estudo se centra na recolha e interpretação das diferentes componentes da função de Diretor de Ciclo, consideramos que a análise de dados será suportada por sistemas de análise de conteúdo.

Bardin (2009) define análise de conteúdo como sendo o conjunto das técnicas de análise da comunicação. Trata-se de um instrumento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicações muito vasto: as comunicações. Este tipo de análise é visto como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência" (p. 45). Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem como objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. A análise documental foi, portanto, numa fase preliminar a constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados.

Foram seguidos os procedimentos preconizados por Almeida e Pinto (1995). Uma vez determinados os objetos da pesquisa e selecionado o objeto direto de investigação, a análise de conteúdo percorreu várias fases, que podem esquematicamente enunciar-se assim:

- i. "Determinação de categorias pertinentes que permitam a classificação e quantificação dos elementos observáveis na "comunicação";
- ii. Determinação das unidades de análise (elementos) a observar na comunicação;
- iii. Detecção das unidades no texto e sua distribuição pelas categorias pré-definidas;
- iv. Tratamento dos resultados das partições operadas no texto, com recursos a procedimentos estatístico-matemáticos." (p. 96)

Salientamos que no estabelecimento das categorias foi tido em conta o preconizado Vala (1999) acerca dos princípios a seguir:

- "de exaustividade (i.e. todo o conteúdo deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas, sendo possível, no entanto e de acordo com os objetivos, não considerar alguns aspetos do conteúdo);

- de exclusividade (i.e. os mesmos elementos devem pertencer a uma e não a várias categorias);
- de objetividade (i.e. as características de cada categoria devem ser explicadas sem ambiguidade);
- de forma suficientemente clara de modo a que diferentes codificadores classifiquem os diversos elementos, que selecionaram dos conteúdos em análise, nessas mesmas categorias);
- de pertinência (i.e. devem manter estreita relação com a finalidade e com o conteúdo que está a ser classificado.)" (p. 113)

Ainda no que à categorização diz respeito, Vala (1999) afirma que a construção de um sistema de categorias pode ser realizado à *priori* ou à *posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos (p. 111). No presente estudo, optou-se pela definição à priori a partir do enquadramento teórico e à posteriori a partir dos dados recolhidos.

Bardin (2009), citando Holsti, afirma que os computadores são capazes de efetuar qualquer tarefa que seja, desde que o analista lhes prepare instruções não ambíguas. Segundo o autor é interessante recorrer a este instrumento nos seguintes casos:

- "Deseja-se efetuar uma análise de coocorrência;
- A análise necessita no fim da investigação de operações estatísticas e numéricas;
- A análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo;
- A investigação implica várias análises sucessivas;
- A unidade de análise é a palavra , o indicador é de frequência." (pp. 143-144)

Desta forma, e uma vez que o nosso estudo se enquadra perfeitamente com as exigências anteriores, optou-se por realizar a análise de conteúdo de todas as informações recolhidas recorrendo ao software MAXqda. Esta aplicação foi desenvolvida em Berlim por Udo Kuchartz, em associação com a Universidade Livre de Berlim, (Free University of Berlin) e fornece um conjunto útil de possibilidades de organização e análise da informação recolhida. A análise de conteúdo será combinada com análise de frequência, abrindo portas a algumas interpretações do foro quantitativo. Em simultâneo, e tendo como

intuito aprofundar o espectro da nossa investigação, iremos proceder à análise das coocorrências (Bardin, 2009). Este tipo de análise tem por objetivo extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exatamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto.

Segundo Fielding e Fielding, citados em Maxwell (2005), a recolha de dados utilizando, e combinando, uma variedade de fontes e de métodos é um especto daquilo a que se chama triangulação. Esta estratégia reduz o risco das conclusões enviesadas provenientes de uma só fonte e permite o ganho mais amplo e mais seguro da compreensão das questões de investigação. Foi com este intuito que desenhamos o presente projeto de investigação procurando, à priori, projetar a articulação de fontes e métodos de modo a robustecer o estudo e dar base às conclusões que dele possam vir a ser extraídas.

No tratamento dos dados que, segundo Bardin (2009), contempla a interpretação dos mesmos, procuraremos que os resultados sejam significativos e válidos. Na compreensão dos dados será usado o suporte teórico de base, tendo em conta também a sua adequação, ou não, aos objetivos iniciais do estudo.

Com o intuito de conseguir um estudo mais aprofundado, conjugou-se ainda a análise qualitativa à análise frequência, uma vez que os resultados da primeira são passíveis de quantificação e os resultados da análise de frequência são objeto de interpretação qualitativa.

6.1.1 *Categorias e subcategorias de análise*

Após a leitura exaustiva da produção científica realizada neste âmbito de investigação, tendo já sido realizada a análise documental, e tendo sido realizada a consequente síntese e articulação das várias fontes procedemos à definição do quadro concetual de análise (Anexo A) a aplicar no tratamento das entrevistas. De uma forma esquemática e sintética apresentamos no ponto 4.1.1, da Parte II, o Quadro 3, no qual estão registadas as várias categorias e subcategorias que deram estrutura à análise de conteúdo das entrevistas.

6.2 Questões de validade

A constituição dos dados coloca, entre outros, o problema da validação da observação. Kirk e Miller, citados em Lessard-Hébert et al. (1990), salientam o facto de as questões associadas à validade levantarem o problema de saber se o investigador "observa

realmente aquilo que pensa estar a observar" (p. 68) isto é, se os dados ou medidas obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão corretamente denominados ou seja, se as variáveis que os identificam receberam as designações corretas.

Neste sentido procurou-se robustecer este estudo atendendo, criteriosamente, aos vários parâmetros apresentados no Quadro 5, bem como à respetiva operacionalização e implementação durante as diferentes fases do estudo.

Quadro 5. *Alguns parâmetros de validade num processo de investigação qualitativa*

	Parâmetro	Implementação
Os Tipos de validade	Validade aparente;	Os dados surgem de forma evidente;
	Validade instrumental;	Verificar se instrumentos diferentes produzem resultados semelhantes;
	Validade teórica;	Verificar se a teoria confirma as observações;
As manifestações de ausência ou de debilidade da validade	Quantidade insuficiente de provas;	A aplicação do procedimento em 4 escolas diferentes é suficiente para a estabilização dos resultados;
	Diversidade insuficiente de provas;	A aplicação a três níveis hierárquicos e a utilização da técnica dos incidentes críticos parece-nos ser suficiente;
	Interpretação errónea;	Triangulação de dados;
	Ausência de pesquisa de dados divergentes ou contraditórios;	Verificado;
	Insuficiência de análise de casos divergentes ou contraditórios;	Verificado;
Meios de reforço da validade	Interação entre o investigador e o grupo de indivíduos;	Procurou-se criar um espírito de abertura e confiança;
	Duração prolongada da estadia no meio;	Não foi julgada necessária;
	Triangulação de técnicas;	Obtiveram-se resultados provenientes de entrevistas a 3 diferentes níveis da hierarquia, que foram triangulados entre si e que serão triangulados com a técnica dos incidentes críticos e com a legislação produzida neste contexto;
	Triangulação de inferências ou conclusões entre vários investigadores.	Inexistente.

Fonte: (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 79)

O seguimento deste roteiro ofereceu os necessários meios de reforço da validade, num contexto de investigação qualitativa, o que tornou possível o avanço no terreno com as necessárias, e suficientes, condições de segurança.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

1.1 Resultados obtidos através das entrevistas

No que concerne aos professores, antes de mais importa realçar alguns traços caracterizadores destes entrevistados. Como já foi referido anteriormente realizaram-se 12 entrevistas, 4 em cada um dos três níveis hierárquicos considerados.

Nos Quadros 6, 7, 8, 9 e 10 apresenta-se uma breve análise da caracterização dos entrevistados.

Quadro 6. *Análise das idades dos entrevistados*

	Mínima	Máxima	Média
Diretores de Turma	37	45	42
Diretores de Ciclo	35	66	47
Chefias de Topo	50	56	52

Quadro 7. *Análise do tempo de serviço total dos entrevistados*

	Mínimo	Máximo	Média
Diretores de Turma	14	21	18
Diretores de Ciclo	11	49	24
Chefias de Topo	26	35	30

Quadro 8. *Análise do tempo de serviço no ensino particular e cooperativo dos entrevistados*

	Mínimo	Máximo	Média
Diretores de Turma	12	19	17
Diretores de Ciclo	10	46	22
Chefias de Topo	24	35	28

Quadro 9. *Análise de frequências relativamente à área de formação científica de base dos entrevistados*

	Línguas e Humanidades	Ciências Exatas	Artes e Expressões
Diretores de Turma	75%	0%	25%
Diretores de Ciclo	100%	0%	0%
Chefias de Topo	75%	0%	25%

Quadro 10. *Análise de frequência relativamente ao grau de formação dos entrevistados*

	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado
Diretores de Turma	100%	100%	0%
Diretores de Ciclo	100%	0%	0%
Chefias de Topo	75%	100%	25%

No que é relativo ao desempenho de cargos, ao longo da sua vida profissional, por parte dos entrevistados salientam-se dois factos:

- Todos os Diretores de Ciclo foram, ou ainda são, diretores de turma;
- Todos os diretores pedagógicos iniciaram funções como diretores de turma tendo, em seguida, assumido a função de Diretores de Ciclo.

Como já referimos, a estratégia metodológica desenvolvida assentou numa abordagem qualitativa com recurso a técnicas estatísticas, as quais constituíram uma ajuda para a interpretação dos dados.

A abordagem qualitativa desenvolveu-se em torno da análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Estes elementos são as categorias e subcategorias de análise já apresentadas no capítulo anterior no ponto 4.1.1, as quais quando transformadas no formato quantitativo, são as variáveis.

Para ilustrar a descrição e análise de dados, iremos utilizar quer representações gráficas, quer quadros de frequências. As distribuições de frequências podem surgir quer sob a forma de frequência absoluta, quer sob a forma de frequência relativa. A primeira representa o número de unidades de registo que refere uma determinada variável. A segunda, corresponde ao número de unidades de registo que refere essa variável, em relação ao número total de unidades de registo analisadas.

Quadro 11. *Frequências absolutas e relativas inerentes à análise de conteúdos das entrevistas*

Categorias e Subcategorias	F. Abs.	F. Rel. %	Posição
1 Gestão de pessoas	8	2,4%	8.º
1.1 Liberdade de contratação	2	0,6%	
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	6	1,8%	
2 Cultura de escola	21	6,3%	7.º
2.1 Formação interna	16	4,8%	
2.2 Autonomia pedagógica	5	1,5%	
3 Visão, ética e liderança	30	9,0%	6.º
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	1	0,3%	
3.2 Criação do plano estratégico	14	4,2%	
3.3 Firmeza e determinação	15	4,5%	
4 Comunicação e relação	96	28,7%	1.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	16	4,8%	
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	27	8,1%	
4.3 Capacidade pedagógica	53	15,8%	
5 Desenvolvimento profissional	36	10,7%	3.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	13	3,9%	
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	15	4,5%	
5.3 Identificação de áreas de formação	4	1,2%	
5.4 Desenho de ações de formação	4	1,2%	
6 Gestão de Pessoas	31	9,3%	5.º
6.1 Gestão de recursos humanos	6	1,8%	
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	19	5,7%	
6.3 Gestão da informação	6	1,8%	
7 Gestão do ensino e aprendizagem	36	10,7%	3.º
7.1 Coordenação da lecionação	6	1,8%	
7.2 Monitorização de dados / Metas	26	7,8%	
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	4	1,2%	
8 Gestão organizacional	44	13,1%	2.º
8.1 Melhoria de processos	10	3,0%	

Quadro 11. (continuação)

8.2 Delegação de responsabilidades	3	0,9%	
8.3 Respeito por normas legais	7	2,1%	
8.4 Comunicação organizacional	11	3,3%	
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	9	2,7%	
8.6 Organização documental	4	1,2%	
9 Planificação e desenvolvimento curricular	33	9,9%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	24	7,2%	
9.2 Desenho/desenvolvimento curricular em situações diversas	5	1,5%	
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	4	1,2%	
Total	335		

Perante os dados obtidos pela análise de frequência constata-se que a categoria que é mais referida é "Relação e Comunicação", com 28,7% de ocorrência, seguida da categoria "Gestão Organizacional", com menos de metade dos pontos percentuais. Em terceiro lugar, com a mesma frequência relativa, surgem as categorias "Desenvolvimento Profissional" e "Gestão do Ensino Aprendizagem". No fundo da tabela surge a categoria "Gestão de Pessoas", com uns muito pouco expressivos 2,4%, antecedida pela categoria "Cultura de Escola" que obteve uma frequência relativa de 6,3%.

1. Gestão de pessoas

Como se constatou trata-se de uma categoria que não obteve uma forte expressão de frequência na linguagem dos intervenientes. Ainda assim, no discurso dos entrevistados, os Diretores de Ciclo são considerados "peças-chave" neste âmbito organizacional, principalmente no que é relativo à atribuição de cargos e responsabilidades pelos diversos funcionários docentes:

Nas entrevistas para contratação de professores quero sempre a presença de um ou dois Diretores de Ciclo e quando é a escolha de coordenador dos departamentos também não prescindo das suas opiniões. Eu faço questão de em tudo o que é assunto importante ouvir as suas ideias. (CTB, §38)

A menor regulamentação na gestão de pessoas é algo que, por parte das chefias, é entendida como benéfica. Vejamos o seguinte caso: "É que sabe, nós aqui escolhemos as pessoas independentemente do ciclo em que elas estavam a lecionar. Eu entendo que as

peças tenham as suas características específicas e nós colocamo-las onde devem estar" (CTB, §14). Este tipo de liberdade é uma ideia já aflorada por Estevão (1998). O autor afirma que o estatuto do ensino particular e cooperativo retoma a questão do paralelismo pedagógico, entendido como a não dependência das escolas privadas das públicas quanto às orientações na forma de administrar a instituição.

Aspeto relevante — As chefias de topo parecem não dispensar as opiniões dos Diretores de Ciclo no respeitante à distribuição de serviço pelos funcionários docentes.

2. Cultura de escola

Nos vários discursos dos entrevistados nota-se que a figura do Diretor de Ciclo é um veículo claro de transmissão da cultura de escola. Vejamos este exemplo: "Especificamente tem que assegurar que o ideário implícito no Projeto Educativo esteja a ser concretizado. O Diretor de Ciclo é um ponto forte, peça chave, na transmissão da cultura que se pretende nesta escola, assente nas diretivas expressas no nosso ideário" (CTA, §14).

Um outro Diretor de Escola salientava o facto do Diretor de Ciclo dever ser um referencial junto de toda a comunidade educativa:

Eles são um quadro de referência. Estamos a falar aqui de um referencial que eu pretendo junto de alunos, de pais de professores, e restantes trabalhadores, que neles encontrem uma normalização de conduta e, sobretudo a este nível, também serem facilitadores e potenciadores, ou seja, elementos que possam catapultar para a plataforma da visibilidade aquilo que deve ser normalizado enquanto condutas num Projeto Educativo com a nossa matriz. (CTC, §19)

Alvarez, citado em Silva (2010), referindo-se aos Projetos Educativos de Escola, e àqueles que os implementam, salienta o facto de estes deverem incorporar-se e influir na cultura da escola defendendo, e vivendo, um conjunto de princípios e de convicções capazes de causar impacto nos vários elementos da comunidade educativa que neles intuem modelos de referência.

Aspeto relevante — As chefias de topo pretendem que a comunidade educativa encontre nos Diretores de Ciclo referenciais para a normalização de condutas.

3. Visão, ética e liderança

Praticamente todos os estudos sobre a eficácia da escola, independentemente de terem sido realizados no ensino primário ou no secundário, destacam a liderança com um fator-chave da qualidade.

Na Figura 2 temos acesso a uma interpretação gráfica da distribuição da frequência relativa pelas várias subcategorias associadas à categoria atualmente em análise. Dado que a subcategoria "Sensibilidade perante a Diversidade Cultural" assume valores desprezíveis não será tida em linha de conta.

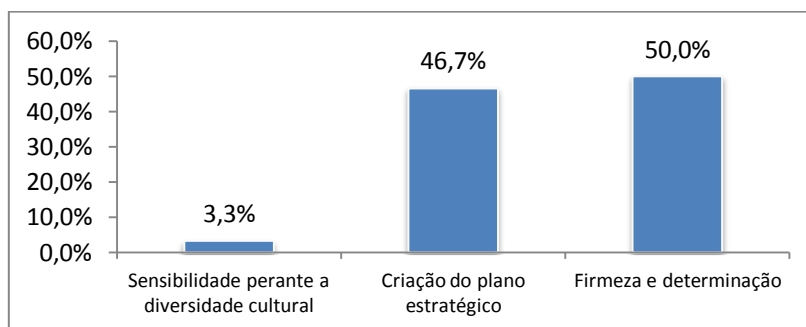


Figura 2. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Visão, Ética e Liderança".

No que à "Criação do Plano Estratégico" diz respeito os Diretores de Ciclo estão altamente implicados. "Eles são parte integrante na discussão, na reflexão, na decisão e depois é só avançar para a prática e para o terreno" (CTD, §20). Eles fazem parte do núcleo duro de profissionais que se empenham na construção dos projetos educativos e que depois se encarregam de os implementar. Observe-se este exemplo: "Somos nós, em equipa, que decidimos o caminho a percorrer e o que temos que fazer e depois fazemos o seguimento do planeamento" (DTC, §42). Se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade para perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe, é o que se chama visão. Silva (2010) considera-a um pressuposto-chave de uma liderança eficaz.

Relativamente à subcategoria "Firmeza e Determinação", aquela que tem maior frequência relativa (50%), pode-se dizer que há unanimidade nos vários entrevistados. Todos sublinham a importância desta competência. Vejamos várias concretizações:

Aqui os assuntos são tratados, não ficam por tratar. Quando há uma queixa vamos ver o que se passa e vamos resolver o assunto para ambas as partes. Não se vai camuflar o problema. Para bem da escola e dos alunos os problemas são enfrentados,

procuram-se soluções e crescimento das partes envolvidas. (DTA, §14)

Ou ainda outro exemplo: "Primeiro tentamos ir a bem, mas a reunião de amanhã vai ter de ser um pouco mais assertiva, e se eles não fizerem nada a escola irá ter de agir de outra maneira." (DCA, §34)

Silva (2010), citando Beare et al., refere-se aos "líderes excecionais" como possuidores de "uma visão das suas escolas — uma imagem mental de um futuro desejável que propõem a toda a comunidade escolar" (p. 66), enumerando alguns aspetos essenciais, entre os quais: uma visão de futuro para as suas organizações; capacidade de a comunicar fomentando compromissos e adesões a esta visão.

Aspeto relevante — Do Diretor de Ciclo os vários entrevistados esperam uma visão com futuro para a escola e tenacidade na persecução dos objetivos.

4. Comunicação e relação

Analisa-se neste ponto a categoria que absorve, com 28,7%, a maior parcela de unidades de registo retiradas dos discursos dos entrevistados. Como se pode observar na Figura 3 a distribuição destas ocorrências, em função das subcategorias não é uniforme.

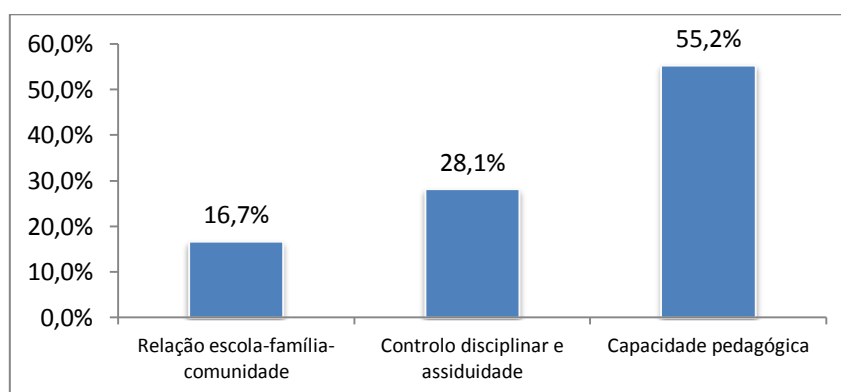


Figura 3. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Comunicação e Relação".

Embora menos significativa, a subcategoria "Relação Escola-Família-Comunidade" não deixa de estar presente no discurso dos intervenientes neste estudo. É um dado objetivo que o Diretor de Ciclo tem um papel preponderante neste âmbito, nomeadamente no que é relativo à relação entre a escola e as famílias. Por exemplo: "Ou ainda na gestão

de problemas mais graves na relação com os encarregados de educação, tentando encontrar soluções de compromisso entre os pais e a escola. Há situações que não são fáceis de gerir" (DTA, §10) ou ainda, "Noutras situações o coordenador tem uma noção mais abrangente da escola enquanto todo e na conversa dos pais consegue fazer compreender coisas que o diretor de turma não conseguiu" (DCA, §10).

Podemos observar que sempre que a tensão nas relações entre estas duas instituições sobe aparece a necessidade de atuação do Diretor de Ciclo. É nesta articulação, muito potenciada pelos Diretores de Ciclo, que vários autores asseguram que a existência de relações cooperativas e positivas entre a escola e as famílias gera efeitos positivos sobre os resultados educativos atingidos pelos alunos (Lima, 2008).

Nas escolas eficazes, a boa disciplina é conseguida através da implementação e aplicação, de modo consistente, de regras justas e claras, acompanhadas de uma utilização pouco frequente de castigos (Lima, 2008). Pela análise de frequência, percebe-se que o papel do Diretor de Ciclo está intrinsecamente associado às questões disciplinares. Pela análise de conteúdo recolhem-se exemplos muito concretos desta realidade: "Quando os diretores de turma não conseguem dar conta de algumas ocorrências, ditas mais graves, a pasta é assumida também pelos Diretores de Ciclo" (DTB, §10); ou ainda: "Eu considero que é importante recorrer a alguém colocado superiormente na linha hierárquica. Há alunos que necessitam de ter uma conversinha com uma pessoa externa, pois esta normalmente tem maior impacto no aluno." (DTB, §34). Relativamente a este assunto, numa outra escola uma chefia de topo afirma que: "Há situações, dos alunos mais problemáticos, que é necessário chamar e fazer uma conversa mais frontal, tentando fazer com que o aluno comece a dar passos em ordem ao seu desenvolvimento" (CTB, §26).

Vários entrevistados, tal como alguns autores, associam a disciplina aos bons resultados. É o caso deste próximo testemunho: "Nós estamos convictos de que esta atitude de atenção sistemática sobre o aluno cria boas condições de aprendizagem e isso leva a bons resultados" (CTA, §20).

A pesquisa mostra que as escolas eficazes tendem a apresentar ambientes calmos, distantes do caos que caracteriza, muitas vezes, as instituições menos eficazes. A importância de se manter um ambiente ordeiro e centrado no trabalho foi destacada em Lima (2008), citando diversos estudos, por exemplo, Mortimore et al. de 1988. Estes autores sublinharam, por exemplo, a interiorização de um sentido de autocontrolo por parte

dos alunos, a escassez de movimentação injustificada e de ruído excessivo nas salas de aula das instituições eficazes.

A "Capacidade Pedagógica" é a subcategoria que é mais relevante no presente estudo. Esta é uma realidade presente no discurso de todos os entrevistados. Vejamos alguns exemplos: "Competência pedagógica, os valores humanos, a dedicação ao cargo, porque há sempre imprevistos é necessária esta dedicação permitindo uma presença constante junto dos alunos, das famílias e dos funcionários" (DTB, §20); ou ainda "As dificuldades partem muitas vezes do relacionamento com os educadores. Quando eles têm que apontar falhas na forma de proceder de outros professores. Isto é relacionalmente exigente para eles" (DTB, §32).

As dificuldades e tensões que surgem dentro das comunidades educativas exigem profissionais extremamente hábeis na resolução de conflitos. Por outro lado, projetos educativos ricos impõem qualidade pedagógica que tanto mais é exigida quanto mais elevada for a posição hierárquica. Vejamos este testemunho: "É necessário um exercício constante de personalização. Consoante o tipo de pessoa a forma de levar a água ao moinho é diferente" (DCB, §36).

Neste âmbito o tipo de atributos necessários estão em estreita relação com conceito de inteligência emocional introduzido por Goleman (2010). Este autor afirma que no centro dessa competência encontram-se duas aptidões: a empatia que envolve saber ler os sentimentos dos outros e habilidades sociais que permitem lidar bem com esses sentimentos. O que este autor afirma encontra-se muito claro no seguinte excerto: "Se porventura tivesse que destacar eu diria que teria que ser alguém que teria que ter ascendente, ter promoção de empatia, alguém com impacto, tem que saber estar, saber comunicar" (CTC, §21).

Aspeto relevante — Do ponto de vista dos entrevistados o Diretor de Ciclo deverá ter ascendente, ter promoção de empatia, ser alguém com impacto e que saiba estar e comunicar.

5. Desenvolvimento profissional

A categoria da qual agora se inicia a análise é a que ocupa o 3.º lugar, na tabela das frequências relativas, com um total de 10,7% dos registos. Dentro desta categoria a distribuição realiza-se de acordo com o expresso na Figura 4.

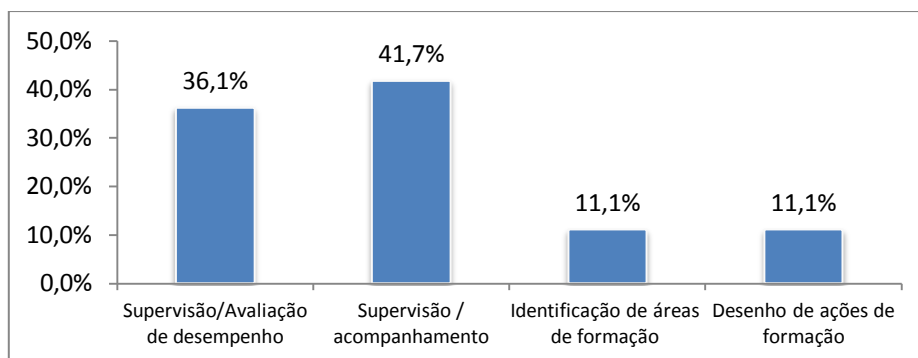


Figura 4. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Desenvolvimento Profissional".

Uma das funções que com maior frequência surge no âmbito desta categoria é a relativa à "Avaliação de Desempenho". Nos discursos dos entrevistados este fator tem bastante relevância. Observe-se: "Regularmente eu entrego um relatório, trimestral, da minha visão relativamente ao trabalho dos outros. Faço uma avaliação do trabalho desenvolvido durante o primeiro período em termos globais. Posso identificar e salientar casos específicos" (DCA, §38); ou então "Mas a sua principal atuação dentro da aula é para avaliar um determinado professor. Ele é a principal fonte de informações neste âmbito." (CTA, §36). Através dos vários registos nota-se que assenta sobre o Diretor de Ciclo uma forte componente de avaliação de desempenho. Denota-se claramente, nos diversos discursos, que existe intencionalidade nas ações do Diretor de Ciclo em ordem a esta atuação. Vejamos mais este exemplo:

É bom que o Diretor de Ciclo vá dar avisos dentro de uma sala de aula 30 segundos. Dá para ter uma leitura do que se passa lá dentro. Convém que se faça isto com alguma intencionalidade. É importante que os professores comecem a sentir que aquela exclusividade já não é assim tão exclusiva. (CTC, §46)

Uma outra subcategoria, a de maior frequência relativa, que pertence a esta categoria é a "Supervisão/Acompanhamento". Este acompanhamento tem objetivamente um carácter formativo que suscita nos professores desenvolvimento profissional. Vejamos através dos seguintes exemplos:

Determinei lá que eu quero que exista convergência entre avaliações internas e externas. Tenho aqui uma professora que apresenta um padrão de décalage de cinco pontos. E eu tive que chamar esta professora e confrontá-la com este tipo de situação. E em seguida estabelecer objetivos de ajustamento e convergência. (CTC, §24)

Ou ainda:

Há Diretores de Turma que, devido ao capital acumulado não necessitam de apoio e as coisas correm bem. Há outros que, devido às suas fragilidades necessitam de mais proximidade e atenção. Com isto tudo eu espero ser um facilitador neste caminho de exigência. (DCB, §20)

Em muitos dos discursos denota-se que existe uma intencionalidade de humanização neste processo de apoio ao desenvolvimento. Vejamos: "É saber que as pessoas são profissionais mas que, para além de profissionais, têm o seu próprio contexto pessoal e familiar e aquilo que nós poderemos utilizar nesse aspeto, como reforço positivo, no sentido de as fazer sentir apreciadas e valorizadas é importante." (DCC, §17)

As informações extraídas de campo permitem-nos estar em total acordo com (Alarcão, 2001). A autora afirma que a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sala de aula ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

Ainda na mesma linha, e avançando ou pouco mais, Gratton (2003) afirma que as pessoas são fundamentalmente diferentes do capital e da tecnologia e a troca de fontes de vantagem competitiva entre estes recursos tem profundas implicações nas organizações. Para colocarmos as pessoas no centro da vantagem competitiva sustentada, temos que ter em consideração os princípios fundamentais do capital humano: nós operamos no tempo, nós procuramos significado e nós temos uma alma. Cuidados estes que estão bem expressos no anterior discurso.

As duas outras subcategorias inseridas nesta categoria encontram-se profundamente entroncadas. A "Identificação de Necessidades de Formação" e o desenho destas mesmas formações são também solicitações direcionadas para os Diretores de Ciclo. Vejamos estes exemplos: "A formação para todo o corpo docente vem da Diretora Pedagógica ou da Diretora Geral. Ao nível da sugestão eu tenho intervenção, não dou formação a ninguém, mas faço sugestões, segundo o que vou sentindo da comunidade educativa" (DCA, §54); ou ainda "Vemos áreas que estão deficitárias e procuramos estratégias para revigorar os nossos serviços. Este é um âmbito em que estamos atentos ao que se faz noutras escolas" (DCB, §48). Para além da deteção de necessidades de formação há casos em que são os próprios Diretores de Ciclo que disponibilizam as ofertas educativas: "Estou-me a lembrar,

por exemplo, de uma para os secretários. Eles esquecem-se das suas responsabilidades, o seu papel de apoio, junto do Diretor de Turma. Então promovemos umas reuniões de reciclagem." (DCA, §56)

Numa perspetiva de autonomia das instituições escolares, Alarcão (2001) afirma que cabe às chefias intermédias detetar áreas de carência pedagógica, bem como necessidades de formação dos docentes, e encontrar estratégias para colmatar essas carências, quer com o apoio direto das estruturas de orientação educativa quer solicitando apoios externos. A supervisão escolar surge assim associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola.

Aspeto relevante — Ao Diretor de Ciclo cabe-lhe a missão de avaliar desempenhos de professores conjuntamente com a necessidade de estimular, e apoiar, o desenvolvimento profissional dos docentes.

6. Gestão de pessoas

No respeitante à frequência relativa e no conjunto de todos os registos, esta categoria encontra-se posicionada no 5.º lugar com 9,3% dos elementos recolhidos. A distribuição de frequência pelas suas subcategorias é realizada de acordo com o expresso na Figura 5.

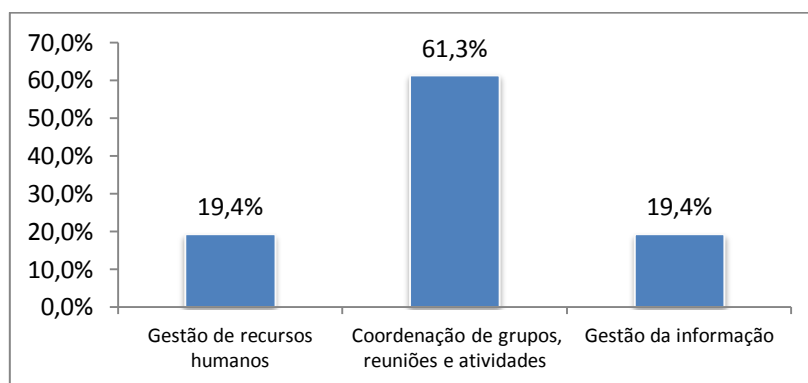


Figura 5. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão de Pessoas".

A "Gestão de Recursos Humanos" é, também, uma das preocupações de quem é Diretor de Ciclo. Esta responsabilidade assume duas vertentes. Uma de curto e outra de médio prazo. Na primeira situação o Diretor de Ciclo é chamado a governar, dia a dia, os recursos disponíveis. "Ele tenta gerir recursos, gastos de tempo, professores e saídas. E concertar isto tudo no âmbito mais largo da escola"(DTC, §30). No que diz respeito a situações de médio prazo ele deve tentar alocar cada recurso ao serviço onde melhor desempenha a função pedida.

Existiu aqui um exemplo muito bom. Há cá uma colega que já não está na posse de todas as suas faculdades, já era incapaz de enfrentar uma turma. Então decidiu-se responsabilizá-la pelos apoios e tutorias. Foi uma boa decisão. Ela sente-se bem e a escola necessita deste tipo de serviço. (DTA, §32)

Tichy, Professor da Harvard Business School, citado em Bilhim (2004), defende que, nesta matéria, é necessária uma atitude proactiva, reconhecendo que as pessoas são o capital fundamental capaz de ser desenvolvido, fazendo coincidir os interesses da organização com os dos funcionários e criando canais abertos de comunicação para fomentar a motivação e o interesse pelo serviço.

Com 61,3% de frequência relativa surge a subcategoria mais valorizada nos vários discursos: "Coordenação de Grupos, Reuniões e Atividades". Claramente esta é uma competência decisiva para o bom desempenho do cargo em estudo. Vejamos na linguagem dos entrevistados: "Outras situações têm a ver com atividades que são dinamizadas internamente e que carecem de coordenação" (DTB, §38) e ainda "Ela coordena as várias equipas. A dos cenários, a das atividades, a dos ensaios, etc. É a articulação entre toda esta gente e todas estas equipas que passa pelo Coordenador do Ciclo." (DTD, §16)

Menos relevante, mas ainda assim importante surge a subcategoria "Fomento da Comunicação Dentro da Comunidade". Trata-se de uma tarefa exigente de comunicação bidirecional. Vejamos o exemplo: "Quer a nível das situações mais práticas, quer de outros níveis, sou chamada a fazer esta coordenação, levar à Direção, e vice-versa, este sentir e este pulsar é o desafio que me é colocado."(DCD, §16)

Os testemunhos anteriores encontram-se bem articulados com as ideias preconizadas por Cardoso (1992). Para este autor, esta coordenação deve tornar-se contínua e ser assegurada pelos gestores intermédios, que se envolvem diretamente. O envolvimento dos diversos níveis de chefia torna comum o sistema de valores da organização. Desenvolve-se uma estratégia flexível e o trabalho em equipa, sem

confidencialidades, em que mais do que aceitar e procurar responder a alterações do ambiente, a organização procura criar o seu futuro, definindo metas ambiciosas e encontrando soluções criativas e empreendedoras para as atingir.

Aspeto relevante — Compete ao Diretor de Ciclo assumir as "rédeas" das atividades do seu ciclo procurando articular as participações dos vários intervenientes.

7. Gestão do ensino e aprendizagem

Sendo notório que, nas escolas estudadas, a "Gestão do Ensino e da Aprendizagem" é primordialmente da competência dos coordenadores, ou dinamizadores, dos vários departamentos, é também claro que o Diretor de Ciclo não se pode imiscuir desta realidade. Vejamos este exemplo: "É responsável principalmente ao nível pedagógico, porque a responsabilidade científica cabe, em primeira linha, ao coordenador de departamento. Mas o Diretor de Ciclo também tem intervenção ao nível científico." (CTB, §10)

Desta forma, ao nível das aprendizagens, fica claro, olhando para a Figura 6, que neste âmbito a subcategoria mais valorizada é a de "Monitorização de Dados/Metas". Este é um aspeto que os Diretores de Ciclo têm sempre em mente. Observemos o seguinte testemunho: "Um outro âmbito no qual é sentida a presença do Diretor de Ciclo é a sua presença em todos os conselhos de turma, finais e intercalares." (DTA, §18)

Ainda outra perspetiva:

Uma outra preocupação que tenho é a de monitorizar os resultados dos alunos, quer através dos resultados dos testes, muitas vezes o professor ainda não deu o resultado aos alunos e já mos deu a mim, e nesta sequencia tentamos delinear estratégias no sentido de encontrar uma solução." (DCA, §22)

Face ao exposto, fica claro que cabe ao Diretor de Ciclo monitorizar resultados académicos e delinear estratégias em função do produto conseguido. Em certos casos o esforço vai mais longe chegando ao ponto de estabelecer metas. "Fizemos aqui uma análise e definimos o quadro de regras, condutas, que nós pretendemos dentro da sala de aula para o 5.º ano" (CTC, §26). Neste sentido, Lima (2008) assume que a focalização na aquisição

das competências básicas e uma orientação para o sucesso estão associadas a uma maior eficácia da instituição.

Com bastante menos expressão encontram-se as subcategorias "Coordenação da Lecionação" e "Estimular a Gestão Eficaz de Aulas" (ver Figura 6).

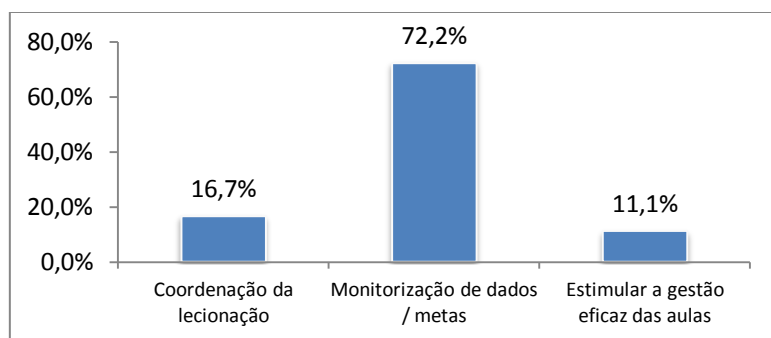


Figura 6. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão do Ensino e Aprendizagem".

Olhando para os seguintes exemplos, é claro que também é função do Diretor de Ciclo chamar a si estas responsabilidades. Vejamos:

Uma das coisas que ficou logo definida era a definição de um calendário de testes para evitar sobreposições. Como eu sou minimamente organizada procurei levar para os conselhos de turma logo uma calendarização dos testes para as 12 turmas. (DCC, §57)

E ainda:

Ao nível dos professores, para além da ligação dos professores com a própria turma o Diretor de Ciclo, devido a ter conversas muito próximas com todos os docentes, tem o papel de ajudar a gerir e ultrapassar dificuldades associadas à gestão de aulas, no fundo a desempenhar melhor o seu trabalho. (DCA, §10)

O anteriormente registado no discurso dos entrevistados alinha, claramente, com o preconizado por Lima (2008). O autor afirma que o trabalho em equipa requer um forte sentimento de comunidade entre docentes e discentes, sustentado em relações de respeito e apreciação mútua; e a partilha de ideias entre colegas, a observação recíproca de aulas, o feedback sobre as práticas e o trabalho conjunto para melhorar os processos de ensino. O mesmo autor salienta, também, que têm sido identificados benefícios para os alunos decorrentes de uma organização eficiente do trabalho a realizar na sala de aula, com uma quantidade significativa de tarefas para realizar e uma focalização delimitada no trabalho.

Aspetto relevante — Do Diretor de Ciclo espera-se uma monitorização constante e sistemática dos resultados, e metas, atingidos pelos alunos do seu ciclo.

8. Gestão organizacional

A categoria "Gestão Organizacional" ocupa a 2.^a posição na lista ordenada de frequências relativas com um total de 13,1% de ocorrências.

A distribuição pelas subcategorias está expressa graficamente na Figura 7.

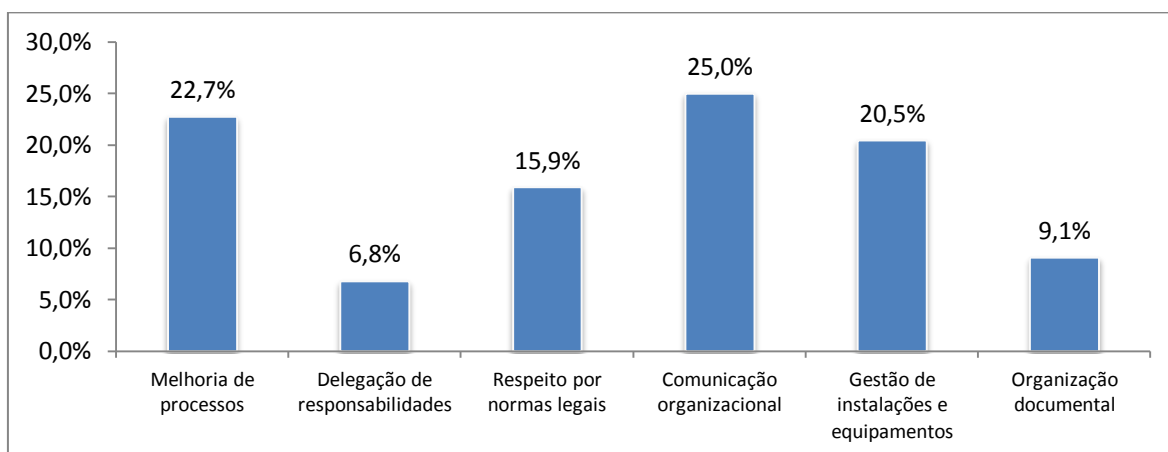


Figura 7. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Gestão Organizacional".

Uma das subcategorias com maior expressão é a "Melhoria de Processos". O Diretor de Ciclo é chamado a intervir neste processo, como sendo um elemento pertencente à Direção das Escolas. Vejamos algumas das exigências solicitadas:

Vamos encetar este ano um processo, que já foi experimentado noutras escolas, de avaliação a nível organizacional em diversos âmbitos. Neste processo serei envolvido na identificação de problemas, no ajustamento da aplicação dos instrumentos de observação e na implementação de ações para a melhoria. (DCB, §38)

Neste discurso é clara a preocupação pelo processo de melhoria interno da instituição educativa, sendo o Diretor de Ciclo uma das peças chave na identificação e resolução de problemas em ordem à melhoria institucional. Nesta linha, Franco e Ferreira (2007) afirmam que as organizações, hoje em dia, têm de ser organizações que aprendam, pois para que tenham sucesso e consigam sobreviver no contexto atual, têm de constantemente se avaliarem, comunicar com o meio onde estão inseridas, assim como, com as pessoas que delas dependem e vice-versa.

Fica claro, do anteriormente dito, que a "Comunicação Organizacional" é um fator chave no sucesso das organizações hodiernas. Verifica-se, neste âmbito, que esta subcategoria é a mais referida pelos vários intervenientes com 25% das menções. Ao Diretor de Ciclo cabe a missão de catalisar a informação, procurando formas e meios de melhor a difundir. São os próprios entrevistados que o dizem: "O próprio Diretor de Ciclo passa pelos vários departamentos a disseminar informação considerada pertinente." (DTB, §10), ou noutra situação "O nosso diretor gosta de sentir o pulsar da escola e ter uma visão ampla dos ciclos e eu sou o porta-voz do meu ciclo." (DCD, §14)

Bilhim (2004) afirma que a comunicação faz circular no canal, dois tipos de informação: relativa a factos e a sentimentos. Os factos são pedaços de conhecimento que podem objetivamente ser medidos ou descritos. Os sentimentos têm a ver com as vivências dos trabalhadores e estão diretamente ligados com as suas reações às decisões de gestão. Ao Diretor de Ciclo pede-se-lhe que seja mais do que canal. As escolas necessitam de pessoas com "costas largas" que sejam capazes de absorver as tensões resultantes das várias decisões que vão sendo tomadas. O próximo excerto é ilustrativo desta situação:

Nós aqui temos uma cabeça, uma Direção, uma forma de pensar, mas depois vamos para as equipas e essas formas de pensar diluem-se. As pessoas que estão no terreno têm perspetivas diferentes, as dificuldades são outras e há prioridades que temos que colocar em cima da mesa e há dificuldades nessa aceitação. (DCD, §34)

A comunicação organizacional não se esgota internamente. Existem relatos da importância da criação de parcerias com outras escolas no sentido da melhoria institucional.

Também temos um conjunto de escolas com as quais temos contatos muito próximos que propiciam feedbacks importantes para o nosso desenvolvimento e que possibilitam o intercâmbio e capitalização de know-how. (DCB, §32)

Neste alinhamento, Firmino (2010) afirma que os bons resultados obtidos pelas organizações estão associados ao conceito de produtividade (relação entre os *outputs* e *inputs*), o que implica uma reflexão e reorganização de todos os recursos utilizados, com o propósito de elevar a capacidade competitiva das empresas. Com maior profundidade, Rodrigues (1991) encaixa o conceito de estágio de desenvolvimento competitivo na raiz da vida da organização. Segundo esta autora, as organizações correm o sério risco de permanecerem em estádios infantis de competitividade, situando-se assim em posições de maior fragilidade.

Ao Diretor de Ciclo também é exigido que esteja inteirado da legislação atual e que seja capaz de a comunicar convenientemente aos que dele dependem. Vejamos:

Também ao nível das leis e dos decretos que têm a ver com a vida do ciclo é preciso ir recordando as ideias aos colegas. Nos finais dos períodos é preciso recordar as documentações necessárias para não esquecer que não podem falhar. (DCD, §46)

Perante o seguinte testemunho fica claro que o Diretor de Ciclo deve também prestar atenção a situações relacionadas com a gestão e manutenção dos vários tipos de equipamentos utilizados nas escolas:

Tenho que estar atenta a coisas que não funcionam, a material estragado, a faltas de material eu tenho que dar sinal. Se existem coisas que não são, ou estão, funcionais eu tenho que intervir. quando há coisas que não funcionam é a mim que vêm pedir contas. (DCA, §44)

Terminamos a análise desta categoria fazendo referência à subcategoria "Organização Documental". Neste âmbito existem aspetos que o Diretor de Ciclo não pode negligenciar. Vejamos nas palavras de um entrevistado: "um outro aspeto tem a ver com a organização dos PCT's. Procuro uniformizar os PCT's de acordo com um índice que é seguido. Neste momento estamos a trabalhar num novo índice e a procurar ter os dossiês globalmente coerentes." (DCD, §46)

Aspeto relevante — Entre outras coisas, é essencial que o Diretor de Ciclo tome em mãos a qualidade educativa da sua instituição procurando, sistematicamente, questioná-la.

9. Planificação e desenvolvimento curricular

No âmbito da categoria "Planificação e Desenvolvimento Curricular", categoria que se posiciona no 4.º lugar, com 9,9%, das ocorrências salienta-se a subcategoria "Planificação/ Coordenação de Atividades". Ver Figura 8.

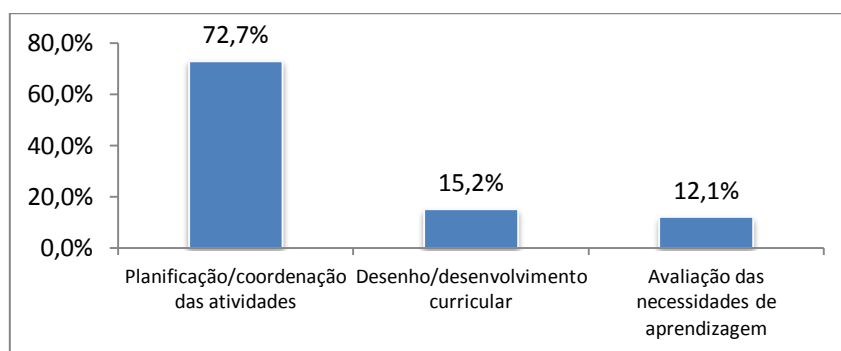


Figura 8. Análise da distribuição das frequências relativas associadas às subcategorias pertencentes à categoria "Planificação e Desenvolvimento Curricular".

É muito claro que o Diretor de Ciclo é chamado a intervir, indelevelmente, na génese, planificação, operacionalização, acompanhamento e avaliação das inúmeras atividades que têm lugar no seu ciclo. Vejamos dois exemplos:

Depois, ao longo do ano, em que as atividades vão sendo feitas ele monitoriza e vai vendo, juntamente com os professores responsáveis, o andamento dos eventos. Ele não é o motor da atividade é quem alinha a atividade com o projeto da escola, acompanhando a concretização da mesma. (CTA, §24)

Outro ainda:

O importante do papel do Coordenador de Ciclo é coordenar todas as atividades do seu ciclo nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. É uma intervenção diária no sentido de executar todas as atividades. (CTA, §10)

Neste aspeto a função do Diretor de Ciclo está intimamente ligada à gestão de equipas. Formosinho (2009) afirma que o facto de se introduzir trabalho de equipa no meio educacional faz emergir possibilidades e constrangimentos, o que requer uma reconfiguração do papel do gestor escolar intermédio, tornando evidente a mais-valia da associação de um "amigo crítico" bem como a conceção de comunidades de prática onde se valoriza o saber acumulado, a reflexão e a renegociação de significados.

No respeitante à subcategoria "Desenvolvimento Curricular" a função do Diretor de Ciclo define-se pela intervenção que tem ao nível das direções das escolas sempre que se torna necessário realizar ajustamentos nos currículos.

No ano passado, em junho, veio aquela alteração curricular e veio embater com uma quantidade de projetos que já se encontravam a andar. Em conjunto com a direção decidiram que a oferta de escola seria dedicada a uma nova área curricular chamada apoio ao estudo e projetos. (DTA, §28)

Aspeto relevante — Ao Diretor de Ciclo compete dinamizar a génese, planificação, operacionalização, acompanhamento e avaliação das várias atividades associadas à oferta educativa da instituição.

1.2 Resultados obtidos através do método dos incidentes críticos

Para complementar a perspetiva retida através da análise de conteúdo das entrevistas utilizou-se, ainda, o método dos Incidentes Críticos que, tal como já foi anteriormente referido, aproveita situações excecionais da vida profissional, para evidenciar recursos individuais que foram mobilizados na resolução de incidentes. Durante

as entrevistas realizadas foi possível recolher um total de 8 incidentes críticos. No Quadro 12 apresentam-se os resultados obtidos através da aplicação deste instrumento.

Quadro 12. *Frequências absolutas e relativas inerentes à análise dos incidentes críticos*

Categorias	Subcategorias	Competência mobilizada	IC1_A	IC1_B	IC1_C	IC1_D	IC2_A	IC2_B	IC2_C	IC2_D	F. Abs.	F. Rel. %	F. Rel. %
3 Visão ética e Liderança	3.3 Firmeza e determinação	Capacidade de confrontação	1		1		1		1	1	5	9,8%	27,5%
		Rapidez de decisão		1			1				2	3,9%	
		Obediência aos superiores	1				1				2	3,9%	
		Firmeza		1	1			1	1	1	5	9,8%	
4 Comunicação e relação	4.3 Capacidade pedagógica	Rigor e objetividade na observação		1	1	1		1	1	1	6	11,8%	54,9%
		Facilidade de comunicação		1	1	1		1	1	1	6	11,8%	
		Autoconfiança						1	1		2	3,9%	
		Humildade	1				1				2	3,9%	
		Paciência		1	1	1			1		4	7,8%	
		Interpelação		1				1			2	3,9%	
		Colocar-se na pele do outro		1	1	1		1	1	1	6	11,8%	
5 Desenvol. profissional	5.3 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores			1							1	2,0%	2,0%
6 Gestão de pessoas	6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	Espírito de coesão entre educadores			1		1		1		3	5,9%	13,7%
	6.3 Gestão da informação	Facilitação da circulação da informação			1						1	2,0%	
		Recolha de informação	1								1	2,0%	
		Estar documentado	1		1						2	3,9%	
8 Gestão organizacional	8.2 Delegação de responsabilidades	Delegação de responsabilidades		1							1	2,0%	2,0%
Soma											42	100%	100%

Quando questionados sobre os atributos pessoais que são necessários mobilizar na resolução de problemas e dificuldades excepcionais as respostas foram inequívocas. Os Diretores de Ciclo centraram o seu discurso, essencialmente, em torno de três subcategorias. Em primeiro lugar, com 54,9% das referências, surge a subcategoria "Capacidade Pedagógica"; em segundo, com 27,5% de referências aparece a subcategoria "Firmeza e Determinação". Finalmente, com 13,7% das menções, surge a subcategoria "Gestão de Pessoas". Uma vez que as categorias "Gestão Organizacional" e

"Desenvolvimento Profissional" apenas são referidas em 2% do total da análise considerou-se não terem significado relevante.

Comunicação e relação — capacidade pedagógica

O tipo de atributos necessários estão em estreita relação com conceito de inteligência emocional introduzido por Goleman (2010). Este autor afirma que o centro dessa competência encontram-se duas aptidões: a empatia que envolve saber ler os sentimentos dos outros e habilidades sociais que permitem lidar bem com esses sentimentos.

Neste campo, as competências que mais são referidas como essenciais são o colocar-se na pele do outro, rigor e objetividade na observação e facilidade de comunicação; todas elas surgem com frequência relativa de aproximadamente 12%.

Visão ética e liderança — firmeza e determinação

Embora um pouco menos expressivas, mas também com forte relevância, surgem, em segundo lugar, as competências associadas às questões da liderança. Atributos como a capacidade de confrontação e a firmeza surgem referenciados, cada um, com 10% de frequência em relação ao total das referências. Este facto encontra-se em linha com o pensamento de Alvarez, citado em Silva (2010). O autor afirma que os líderes devem definir claramente os objetivos a alcançar pela organização, não abdicando desses mesmos objetivos em situações de maior tensão.

Parece-nos evidente que estes resultados são corroborados pelo pensamento de Sergiovanni (2004). Em contextos educacionais, o autor introduz o conceito de escolas focalizadas. Estas têm missões claras e sem complicações, concentradas nas experiências que pretendem oferecer aos seus alunos e nas formas como planeiam influir no desempenho, nas atitudes e no comportamento dos alunos. Pretendem oferecer a todos experiências pedagógicas e relacionais ricas enfrentando, com determinação, as diferentes pressões que tentam desviá-las desse objetivo.

Aspeto relevante — Perante acontecimentos pouco usuais ou pouco frequentes e cuja resolução, bem ou mal sucedida, tenha tido impacto significativo no desempenho do indivíduo na função são sistematicamente mobilizadas competências como o rigor e objetividade na observação e a capacidade de comunicação.

1.3 Resultados obtidos através da análise documental

Como já referimos, a estratégia metodológica desenvolvida assentou numa abordagem qualitativa com recurso a técnicas estatísticas, as quais constituíram uma ajuda para a interpretação dos dados.

A abordagem qualitativa desenvolveu-se em torno da análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Estes elementos são as categorias e subcategorias de análise já apresentadas no capítulo anterior no ponto 5.2, as quais quando transformadas no formato quantitativo, são as variáveis.

Para ilustrar a descrição e análise de dados, iremos utilizar representações gráficas e quadros de frequências equivalentes aos da análise das entrevistas.

No total foram analisados 27 normativos legais que regulamentam a função que é objeto do nosso estudo. O Quadro 13 apresenta a síntese da análise de frequência efetuada no âmbito da análise documental. No total obtiveram-se 208 unidades de registo.

Quadro 13. *Frequências absolutas e relativas inerentes à análise documental*

Categoria e Subcategorias	F. Abs.	F. Rel. (%)
3. Visão, ética e liderança	11	5,3%
3.1 Sensibilidade perante a diversidade cultural	3	1,4%
3.2 Criação do plano estratégico	8	3,8%
4. Comunicação e relação	80	38,5%
4.1 Relação-escola-família-comunidade	33	15,9%
4.2 Controlo disciplinar e assiduidade	32	15,4%
4.3 Capacidade pedagógica	15	7,2%
5. Desenvolvimento profissional	17	8,2%
5.1 Identificação de áreas de formação	17	8,2%
6. Gestão de pessoas	20	9,6%
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	17	8,2%
6.3 Gestão da informação	3	1,4%
7. Gestão do ensino aprendizagem	25	12,0%
7.1 Coordenação da lecionação	10	4,8%
7.2 Supervisão/Avaliação de desempenho	3	1,4%
7.3 Monitorização de dados/Avaliação de alunos	11	5,3%
7.4 Estimular a gestão eficaz das aulas	1	0,5%

Quadro 13. (continuação)

8. Gestão organizacional	18	8,7%
8.1 Melhoria de processos	8	3,8%
8.2 Delegação de responsabilidades	0	0,0%
8.3 Respeito por normas legais	3	1,4%
8.6 Organização documental	7	3,4%
9. Planificação e desenvolvimento curricular	37	17,8%
9.1 Planificação das atividades	16	7,7%
9.2 Desenho/Desenvolvimento curricular	11	5,3%
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	10	4,8%
Soma	208	

Na Figura 9 apresenta-se a panorâmica geral da frequência relativa associada a cada uma das categorias de análise.

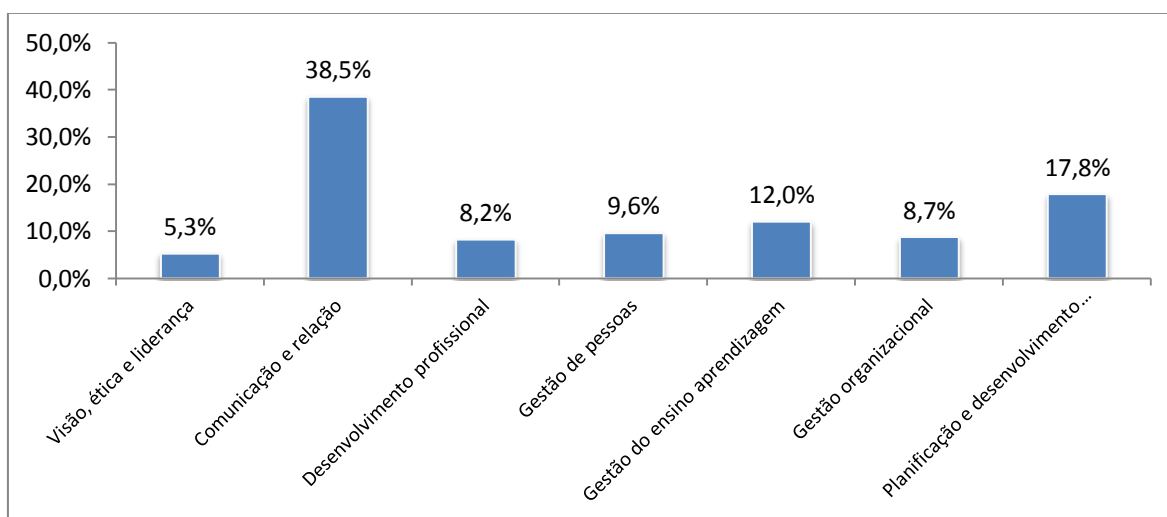


Figura 9. Análise de frequência das categorias de análise utilizadas na análise documental.

Em termos globais ressalta uma clara preocupação dos vários legisladores em centrar o cargo de Diretor de Ciclo em torno de questões relacionadas a "Comunicação e a Relação Interpessoal". 38,5 % dos segmentos analisados são referentes a este parâmetro. A categoria que aparece em segundo lugar, com 17,8% de ocorrência é a relativa à "Planificação e Desenvolvimento Curricular". Não sendo residuais, as restantes categorias assumem valores com pouca expressão.

Planificação e desenvolvimento curricular

Neste âmbito de competências, verifica-se que a subcategoria que mais é referenciada nos normativos legais é a "Planificação de Atividades" (ver Figura 10). O planeamento, a criação, o acompanhamento, a supervisão e demais ações inerentes à ocupação útil dos tempos de alunos e funcionários ocupa uma parcela muito significativa dos registos analisados no presente estudo. As restantes subcategorias, disputam entre si, quase equitativamente, os restantes pontos percentuais.

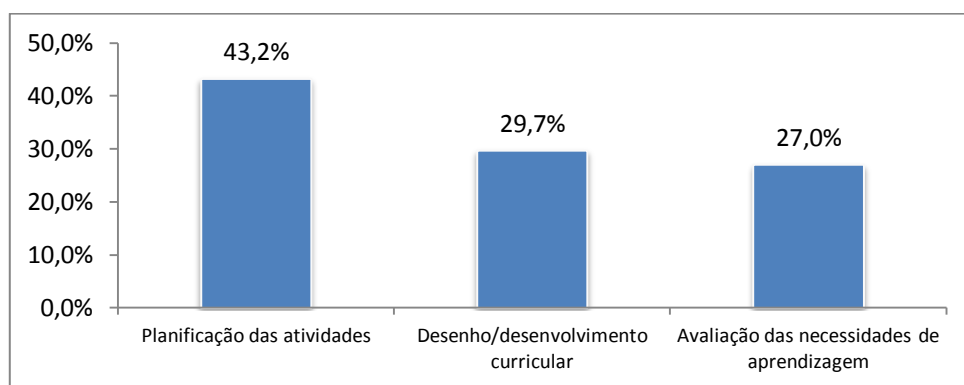


Figura 10. Análise de frequência relativa à categoria "Planificação e Desenvolvimento Curricular".

Gestão organizacional

No que a esta categoria diz respeito observa-se, na Figura 11, que a principal preocupação que um Diretor de Ciclo deve ter em mente diz respeito à questão da "Melhoria de Processos". Esta subcategoria aparece com uma frequência relativa de 44,4% precedida, de perto, pela "Organização Documental", com 38,9%. A categoria respeito por normas legais aparece num terceiro lugar, com uma cotação muito pouco expressiva.

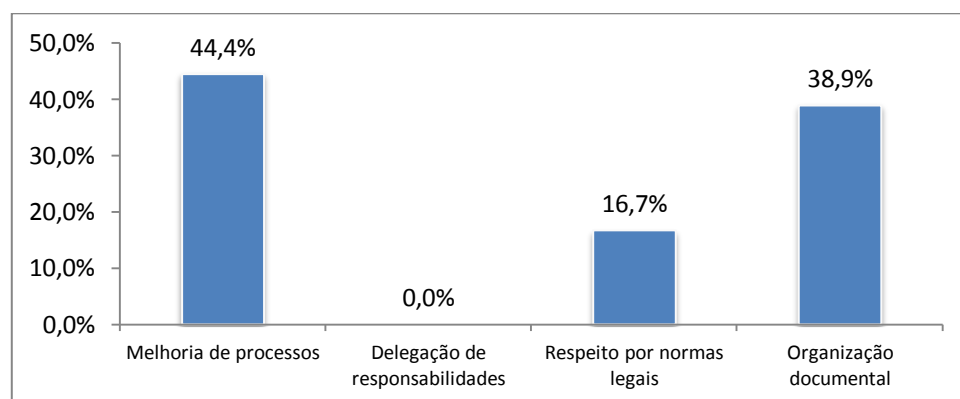


Figura 11. Análise de frequência relativa à categoria "Gestão Organizacional".

Gestão do ensino aprendizagem

Relativamente à presente categoria vemos que existem duas subcategorias, "Coordenação da Lecionação" e a "Monitorização /Avaliação de Alunos", que absorvem a quase totalidade das ocorrências sendo a segunda, com 44%, mais expressiva do que a primeira. Na Figura 12 é-nos dado a observar que a subcategoria "Supervisão /Avaliação de Desempenho" atinge uns poucos significativos 12%.

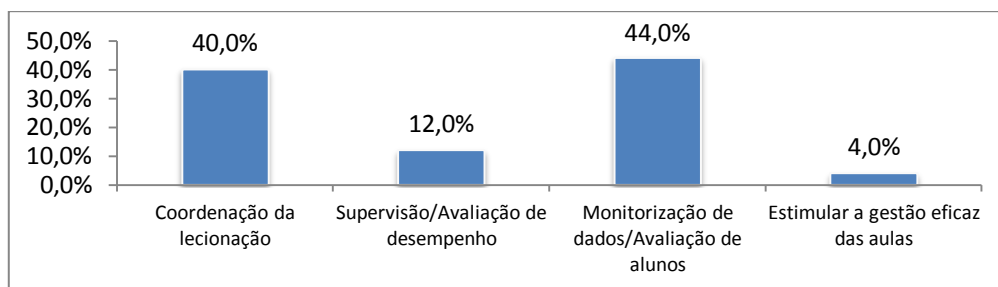


Figura 12. Análise de frequência relativa à categoria "Gestão do Ensino Aprendizagem".

Gestão de pessoas

Neste âmbito observa-se claramente, na Figura 13, que toda a preponderância se centra em torno das questões relacionadas com a "Coordenação de Grupos, Reuniões e Atividades". Esta subcategoria totaliza 85% das ocorrências.

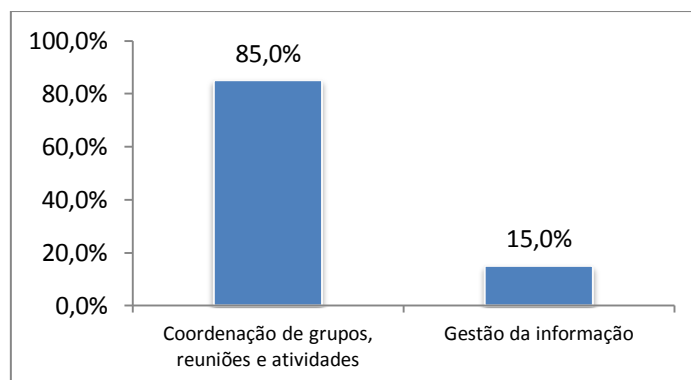


Figura 13. Análise de frequência relativa à categoria "Gestão de Pessoas".

Comunicação e relação

Relembra-se que a presente categoria foi a que, destacadamente, obteve maior percentagem no universo em estudo. As duas subcategorias que absorvem a maioria dos elementos de análise são o "Controlo Disciplinar" e a "Relação Escola-Família-Comunidade". Estas duas subcategorias distribuem entre si, quase equitativamente, 80% do total de registos associados a esta categoria. Pode-se constatar estes números na Figura 14.

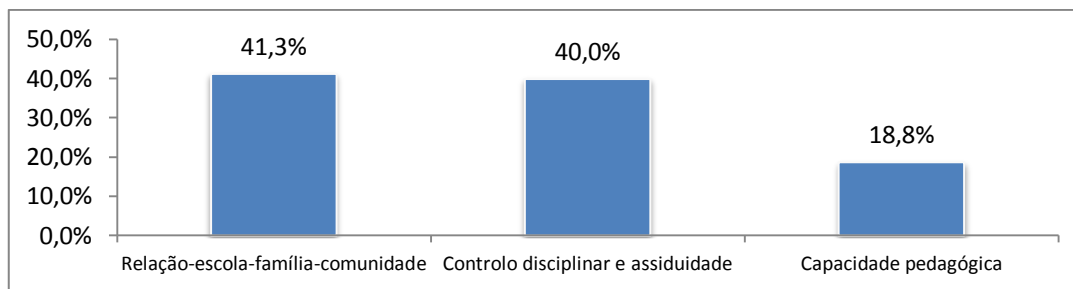


Figura 14. Análise de frequência relativa à categoria "Comunicação e Relação".

Matriz de navegação de categorias

Apresenta-se, na Figura 15, a matriz de navegação de categorias. Trata-se de um output direto do software MaxQda. Salienta-se o facto de o diâmetro dos círculos assinalados ser indicador de maior, ou menor, existência de unidades de registo na legislação correspondente.



Figura 15. Matriz de navegação de categorias.

Da análise da matriz de navegação entre categorias podemos retirar as seguintes conclusões:

- Os assuntos relacionados com a subcategoria "Controlo Disciplinar e Assiduidade" foram muito marcantes até ao ano de 1992. A partir deste momento parece que se desinvestiu nesta área;

- A "Coordenação de Grupos, Reuniões e Atividades" é uma tarefa que, quase desde o início, e ao longo dos tempos, tem sido valorizada. Denota-se uma certa aceleração neste âmbito a partir de 2005;
- Denota-se, ainda, que fatores associados à subcategoria "Relação Escola-Família-Comunidade" assume uma relevância muito constante ao longo das décadas a que esta investigação diz respeito;
- As questões associadas à subcategoria "Capacidade Pedagógica" foram muito valorizadas no início da criação do cargo de Diretor de Ciclo. Com o decorrer dos tempos, e principalmente após 1998, é um facto que parece ter existido desinvestimento;
- Na década de noventa existiu um grande investimento no âmbito da criação dos planos estratégicos, os Projetos Educativos, facto que antes não era notório e que depois deixa de aparecer com tanta frequência.

Matriz de inter-relação entre categorias

Trata-se, por definição de uma matriz simétrica, ver Figura 16. Tanto nas colunas como nas linhas aparecem as mesmas categorias e subcategorias. A dimensão dos pontos indica a relevância da inter-relação entre as várias subcategorias.

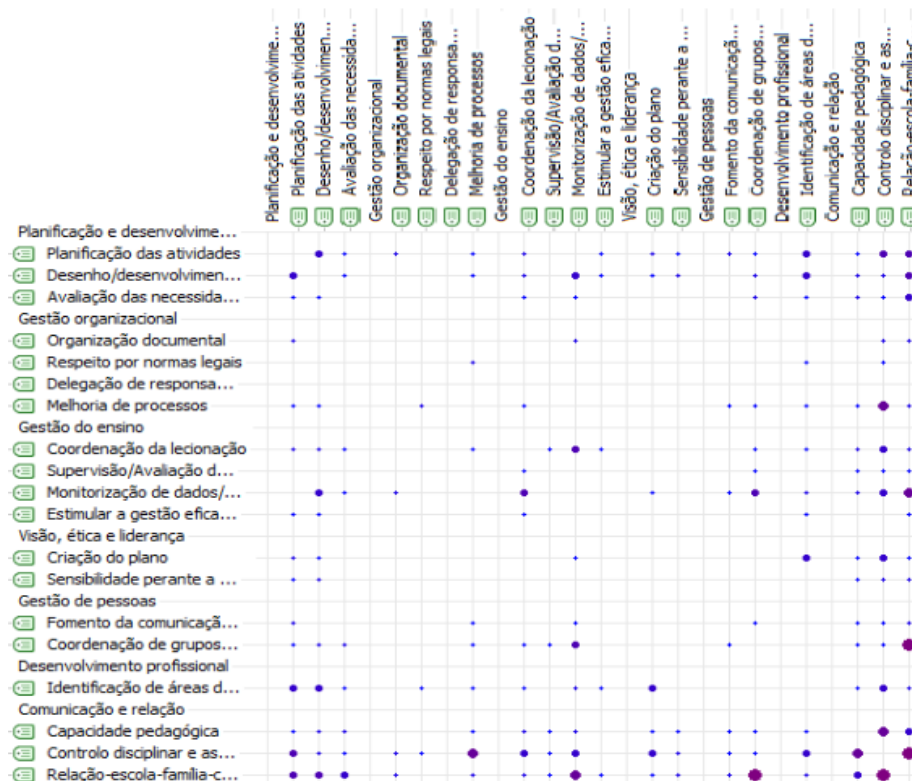


Figura 16. Matriz de inter-relação entre categorias. Output do software MaxQda.

De entre todas as inter-relações salienta-se uma profunda conexão entre as subcategorias: "Relação Escola-Família" e "Controlo Disciplinar". A leitura da legislação não deixa margem para dúvidas. Existe uma parafernália de documentos, avisos, notificações e informações que têm de chegar aos encarregados de educação sendo este serviço controlado pelos diretores de turma.

A outra inter-relação que surge em grande relevo, é a concordância entre "Coordenação de Grupos de Atividades" e a "Relação Escola-Família". O facto dos normativos preconizarem inúmeras reuniões e contactos obrigatórios com encarregados de educação faz com que, nesta matriz, as duas variáveis estejam profundamente interdependentes.

Na escala de inter-relações significativas surge, em terceiro lugar, a conexão entre as subcategorias: "Monitorização de Dados" e "Relação Escola-Família". A legislação institui um sem número de regras neste âmbito. A avaliação do desempenho dos alunos, aos mais variados níveis, tem, por força de lei, de ser comunicada aos encarregados de educação.

1.4 Síntese de resultados

Em ordem à construção de uma síntese unificadora do conjunto de resultados obtidos através dos vários instrumentos operacionalizou-se um algoritmo estatístico que permitisse, de alguma forma, construir o vetor resultante do contributo de cada um dos instrumentos de recolha de dados. Embora com algumas limitações teóricas, assumiu-se que o cálculo de uma média simples dos três resultados seria um algoritmo suficientemente robusto para sustentar o atual projeto. No Anexo I encontra-se a folha de cálculo que permitiu realizar a média simples de ocorrência. Apresentam-se, no Quadro 14, aquelas que aparecem nos primeiros lugares.

Quadro 14. *Resultante do contributo dos três instrumentos de recolha de dados*

Subcategorias	Média Simples
4.3 Capacidade pedagógica	26,0%
3.3 Firmeza e determinação	10,7%
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	7,8%
4.1 Relação escola-família-comunidade	6,9%
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	6,6%
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	5,0%
7.2 Monitorização de dados / Metas	4,4%

No topo da lista, com uma enorme vantagem surge a subcategoria "Capacidade Pedagógica". As competências associadas a esta subcategoria prendem-se, em grande parte com aquilo a que Goleman (2010) apelida de inteligência emocional.

Com menos de metade de pontuação surgem, em 2.º lugar as subcategorias relacionadas com a determinação e disciplina. É um facto inegável, os três instrumentos utilizados são unânimes nesta conclusão. A pesquisa mostra que as escolas eficazes tendem a apresentar ambientes calmos, distantes do caos que caracteriza, muitas vezes, as instituições menos eficazes. A importância de se manter um ambiente ordeiro e centrado no trabalho foi destacada em Lima (2008), citando diversos estudos, por exemplo, Mortimore et al., 1988. Estes autores sublinharam, por exemplo, a interiorização de um sentido de autocontrolo por parte dos alunos, a escassez de movimentação injustificada e de ruído excessivo nas salas de aula como fatores de eficácia de escola.

As questões associadas à coordenação de grupos, quer de funcionários, quer de pais e alunos surgem no próximo lugar da tabela. Neste âmbito é feita referência ao trabalho de coordenação de equipas, que por si própria está associada à questão da inteligência emocional e capacidade de relação. Formosinho (1999) afirma que o facto de se introduzir trabalho de equipa no meio educacional faz emergir possibilidades e constrangimentos, o que requer uma reconfiguração do papel do gestor escolar intermédio, tornando evidente a mais-valia da associação de um "amigo crítico" bem como a conceção de comunidades de prática onde se valoriza o saber acumulado, a reflexão e a renegociação de significados.

À subcategoria "Planificação de Atividades" também é dado realce. Nesta linha, Lima (2008) afirma que quando se analisa os resultados dos estudos sobre as práticas de ensino nas escolas eficazes, o facto que mais salta à vista é aquilo que designam de "ensino resoluto" que se caracteriza, do seu ponto de vista, por quatro elementos: organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas.

Salientamos, por fim, a questão da monitorização de resultados. É notório que as competências associadas a esta subcategoria são também essenciais ao bom desempenho do cargo estudado. Também neste sentido, Bolívar (1999) afirma que a pressão académica e elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos, e a associada monitorização de resultados, é fonte de eficácia de uma escola. Lima (2008) reforça esta ideia ao afirmar que embora, por si só, a monitorização frequente e sistemática do desempenho e dos progressos

feitos pelos alunos não garanta acréscimos significativos de sucesso dos mesmos, ela pode ser um instrumento importante para a eficácia de uma escola.

1.5 Ordenamento das competências em função dos entrevistados

Nos Quadros 15, 16 e 17 procura-se reorganizar os dados recolhidos nas entrevistas em ordem a evidenciar as características que são mais valorizadas por cada um dos grupos que foram objeto de entrevista.

Da análise dos resultados obtidos torna-se muito claro que a capacidade pedagógica é a competência mais valorizada por parte de todos os que participaram neste estudo. A referência à capacidade de ouvir e de se colocar na pele do outro, articulada com a exigência educativa e alicerçada numa intencionalidade na formação académica é algo que é unanimemente aceite por todos os entrevistados.

Quadro 15. *Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que por ele são coordenados*

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	18,7%	18,7%	1.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	12,1%	30,8%	2.º
3.3 Firmeza e determinação	11,0%	41,8%	3.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	9,9%	51,6%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	7,7%	59,3%	5.º
3.2 Criação do plano estratégico	5,5%	64,8%	6.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	5,5%	70,3%	6.º
8.4 Comunicação organizacional	5,5%	75,8%	6.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	4,4%	80,2%	7.º
6.1 Gestão de recursos humanos	3,3%	83,5%	8.º
9.2 Desenho/Desenvolvimento curricular em situações diversas	3,3%	86,8%	8.º

Relativamente aos diretores de turma percebe-se que estes valorizam, em primeiro plano as competências relacionadas com a autoridade e com a coordenação de atividades, não dando muita importância às questões da qualidade e da monitorização de resultados.

Quadro 16. *Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que são Diretores de Ciclo*

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	14,5%	14,5%	1.º
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	8,0%	22,5%	2.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	8,0%	30,4%	2.º
8.1 Melhoria de processos	5,8%	36,2%	3.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	5,8%	42,0%	3.º
3.2 Criação do plano estratégico	5,1%	47,1%	4.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	5,1%	52,2%	4.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	4,3%	56,5%	5.º
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	4,3%	60,9%	5.º
2.1 Formação interna	3,6%	64,5%	6.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	3,6%	68,1%	6.º
5.1 Supervisão /Avaliação do desempenho dos colaboradores	3,6%	71,7%	6.º

Do ponto de vista de quem assume este cargo percebe-se que as suas preocupações centram-se em torno de competências articuladas com o acompanhamento dos que se situam abaixo na linha hierárquica, com questões relacionadas com a qualidade e monitorização de resultados e, também, com questões associadas à coordenação de reuniões e atividades. De alguma forma, encontra-se neste grupo uma preocupação com questões associadas à cultura de escola.

Quadro 17. *Competências mais valorizadas no Diretor de Ciclo por parte daqueles que dirigem no topo a organização*

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	15,1%	15,1%	1.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	10,4%	25,5%	2.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	9,4%	34,9%	3.º
2.1 Formação interna	8,5%	43,4%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	8,5%	51,9%	4.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	7,5%	59,4%	5.º
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	4,7%	64,2%	6.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	4,7%	68,9%	6.º
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	3,8%	72,6%	7.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	3,8%	76,4%	7.º

Visto por quem tem a responsabilidade máxima na escola percebe-se que pretende do Diretor de Ciclo alguém preocupado com as questões da qualidade. Qualidade total que implica, conseqüentemente, qualidade de resultados. É muito claro que quem assume a chefia de topo numa escola pretende que o Diretor de Ciclo seja alguém de referência no que é relativo à cultura de escola.

Comparando estes quadros com os Anexos J, K e L percebem-se ausências com algum significado. Por parte dos diretores de turma parecem não ser valorizadas as questões relacionadas com a "Gestão e Manutenção de Equipamentos", nem com o que é relativo à "Avaliação de Desempenho". Por sua vez, os Diretores de Ciclo percebem-se pouco solicitados no capítulo do "Desenvolvimento Curricular" e da "Avaliação das Necessidades de Aprendizagem". No discurso de quem gere a escola aparecem, surpreendentemente, em último lugar, as competências relacionadas com a "Organização de Documentos".

2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

2.1 Conclusões

Antes de sistematizar as conclusões que podemos extrair do trabalho de investigação levado a cabo na presente dissertação, é necessário referir que este é, antes de mais, um estudo de carácter exploratório. A pesquisa de documentos, bibliográficos e outros, sobre as questões que se levantaram após o surgimento da ideia que serviu de base à investigação, permitiu apurar que ainda existe um vasto caminho a percorrer até se encontrarem respostas para toda a problemática associada aos perfis de competências dos profissionais do ensino.

O nosso trabalho concentrou-se em duas tarefas fundamentais: uma de enquadramento teórico e outra de estudo empírico. A primeira procurou sintetizar os principais movimentos teóricos acerca da questão das competências, da liderança e da qualidade da escola. Considerou-se, ainda, necessário traçar os principais eixos de paralelismo entre uma organização empresarial e uma organização escolar.

A segunda parte traduziu-se num estudo empírico que procurou recolher, através de três instrumentos diferentes, dados que nos permitissem responder às questões de investigação formuladas.

No âmbito da nossa discussão, apresentamos algumas conclusões, inferidas a partir dos resultados, tendo em conta dois fatores principais:

A) A natureza do estudo, que neste caso é descritivo, de carácter exploratório;

B) Sendo uma investigação de matriz qualitativa optou-se por acoplar análises de frequência, uma vez que a essência do nosso estudo assim o permitia.

Questão Principal:

Quais são as competências fundamentais para o exercício da função de Diretor de Ciclo do ensino básico na escola privada?

Utilizando a perspetiva das competências como comportamentos ou ações (Ceitil, 2007) pode-se afirmar que grande parte do discurso proferido pelos indivíduos entrevistados relaciona-se com a capacidade de comunicação e relação pessoal. Este facto sugere que esta será a competência "ponta de lança" para quem tem como função a Direção de um Ciclo.

O facto do Diretor de Ciclo se encontrar em constante relação com os diversos elementos da comunidade educativa exige-lhe uma estrutura humana que lhe permita atuar num largo espectro de situações que ocorrem em ambiente escolar. É notório, no discurso dos intervenientes, que as situações de indisciplina, por um lado, e as relações com encarregados de educação, por outro, são aquelas que maior exigência, e desafio, colocam a quem assume esta função. É necessário resolver problemas *in loco*, em tempo útil, com assertividade e determinação. Também é um dado recorrente, nos discursos obtidos, que quem assume esta função é confrontado com situações de tensão que envolve outros colegas professores. Nestas situações, a capacidade de se aproximar, de ouvir e de realizar um certo "jogo de cintura" (DTA, §16) torna-se chave para a resolução dos problemas surgidos. Ainda relacionada com este âmbito de competências surge um fator que não pode ser esquecido: a gestão dos afetos. Dado que o Diretor de Ciclo está muitas horas na escola, e que essas horas proporcionam centenas de contactos pessoais com alunos, é-lhe fácil aperceber-se de situações pessoais, do foro mais íntimo, que os alunos estejam a viver. Esta presença constante permite um acompanhamento próximo e individualizado dos casos, dos alunos e das famílias. O Diretores de Ciclo conhece os alunos, pelo nome, conhecendo as várias situações familiares. Vivem uma proximidade afetiva que deixa marcas nos alunos "habitando-os a um tratamento personalizado e diferenciado" (DTB, §14). Nestas situações é-lhe pedido imenso tato na aproximação, uma profunda capacidade de se colocar na pele do outro, num exercício de constante personalização e, com toda a discrição, encaminhar o caso para profissionais competentes.

Ainda o facto de o Diretor de Ciclo estar constantemente "mergulhado" na comunidade educativa, de passar inúmeras vezes pelos mesmos corredores permite-lhe sentir o pulsar do ambiente educativo da escola. Esta realidade é uma mais-valia para a organização. O seu olhar sobre o quotidiano fornece informações fundamentais para quem assume a liderança de uma escola e deseja nela deixar lavrado elevados padrões de exigência.

Aos olhos dos vários entrevistados é essencial que o Diretor de Ciclo tome em mãos a qualidade educativa da sua instituição procurando, sistematicamente, questioná-la. No dia a dia, o Diretor de Ciclo é o garante do funcionamento de uma escola, havendo mesmo quem o considere uma "extensão" (CTC, §11) do Diretor Pedagógico junto de um determinado grupo de alunos e de professores. Devido à sua função, ele possui uma

perspetiva que nem é demasiado próxima, nem excessivamente distante, permitindo-lhe atuar, de forma indelével, tomando decisões que ninguém mais estaria em tão boa posição para o fazer. A sua atuação no dia a dia da vida da escola deve ser um "empecilho na facilitação"(DCC, §20), no sentido de evitar situações de deem origem a falhas nos diversos processos associados à ação educativa.

A busca incessante da excelência educativa, desenvolvida nos diversos âmbitos da vida da escola, é uma atitude do Diretor de Ciclo que é muito valorizada pelos diversos intervenientes nesta investigação. Valorizam-se muito fatores como a constância e tenacidade nos propósitos, a resiliência perante as constantes adversidades, atitudes proactivas e a persuasão junto dos diversos colaboradores. Neste sentido, o Diretor de Ciclo movimenta-se, simultaneamente, nos vários níveis da hierarquia organizacional. Se por um lado ele anima, interpela e pressiona aqueles que estão nas salas de aula, nos corredores e nos intervalos, por outro, como elemento pertencente ao conselho de direção, ele tem um papel de charneira na aplicação e desenvolvimento do plano estratégico. Ele é, claramente, um elemento de difusão cultural dentro da escola. É chamado a ser um quadro de referência para a comunidade educativa. Pretende-se que seja um referencial junto de alunos, de pais, de professores e restantes trabalhadores e que nele encontrem uma normalização de conduta. A este nível deverá ser facilitador, e potenciador, ou seja, um elemento que catapulte para a plataforma da visibilidade aquilo que deve ser normalizado enquanto conduta num projeto educativo bem definido. A sua ação deverá estar sincronizada com aquilo que é o *modus operandi* e a forma de estar do diretor pedagógico na educação. O Diretor de Ciclo tem que mostrar esta face e revelar a sua presença junto de toda a comunidade educativa.

A extensão do diretor pedagógico, acima referida, também se espelha nas relações com as famílias e com a comunidade envolvente. Ao nível das famílias a sua atuação caracteriza-se, principalmente, pela resolução de situações problemáticas que envolvem situações de indisciplina ou de interferência dos pais na vida da escola. No que à comunidade envolvente diz respeito verifica-se que a sua atuação prende-se com o estabelecimento de parcerias, protocolos, campanhas ou atividades. Quando as situações de tensão entre a escola e a família ultrapassam o âmbito de atuação do diretor de turma surge a necessidade de fazer entrar em campo o Diretor de Ciclo.

Ainda no capítulo da comunicação, e da gestão da informação, verifica-se que o Diretor de Ciclo é um importante canal de propagação. Mais uma vez o facto de ele contactar com "muita gente", e de ter lugar em vários níveis da hierarquia, exige-lhe capacidade, e ponderação, na disseminação da informação. Por um lado é-lhe solicitado que leve às equipas aquilo que a Direção, ou o Pedagógico, quer que seja levado aos alunos e, no sentido inverso, deverá ser canal de informação daquilo que os alunos professores, e restantes elementos da comunidade, educativa sentem necessidade de fazer chegar aos órgãos de decisão da escola.

Do Diretor de Ciclo espera-se uma monitorização constante e sistemática dos resultados e metas atingidos pelos alunos do seu ciclo. Estes resultados chegam-lhe por diversas vias. Podem ser os próprios alunos que, no corredor, o interpelam dando-lhe *feedback*, a quente, dos resultados numa disciplina; pode, por outro lado, ser um professor, ou o próprio diretor de turma, a dar conhecimento de factos relevantes associados a resultados obtidos. De uma forma mais formal é notório que todos os Diretores de Ciclo se munem de sistemas de informação que lhe permitam ter uma panorâmica geral, ou particular, sobre o desempenho dos alunos que estão sob a sua responsabilidade. A sua presença nas diversas reuniões de avaliação é uma constante no dia a dia da escola e tem como finalidade garantir a equidade, e uniformidade, de critérios nas várias ações que decorrem na escola. A monitorização acontece por duas vias. Em primeiro lugar a via não formal. O que vai ouvindo, o que vai vendo e registando oferece-lhe uma primeira abordagem qualitativa da realidade. Pela avaliação que o Diretor de Ciclo realiza do ambiente, das relações entre os professores e os alunos dá para perceber se existem situações que necessitem de ser catapultadas. O Diretor de Ciclo deve estar munido de uma certa curiosidade que o leva, intencionalmente, a interromper uma aula. "30 segundos dá para ter uma leitura do que se passa lá dentro" (CTC, §46). Num segundo momento, a monitorização surge recorrendo a sistemas que permitam a medição de resultados, facto este que dá orientações precisas sobre áreas fortes e áreas que carecem de melhoria. Neste sentido é vulgar perceber que o Diretor de Ciclo realiza "pressões", quer junto de grupos disciplinares, quer junto de professores concretos, no sentido de alterar o decurso dos acontecimentos.

Do ponto de vista dos entrevistados, o Diretor de Ciclo deverá ter ascendente, ter promoção de empatia, ser alguém com impacto e que saiba estar e comunicar. O Diretor de

Ciclo é um líder que tem de ser capaz de assumir plenamente os ideais educativos da organização, materializados no projeto educativo de escola, que é capaz de os comunicar bem aos outros sendo, também, capaz de suscitar a adesão dos outros. Ele deverá garantir que os alunos, os professores, e todos os que trabalham na escola estão sensibilizados e a viver o projeto de escola. Esta liderança terá sempre que estar alicerçada sobre uma sólida estabilidade pessoal, não funcionando com base em impulsos.

Esta liderança terá sempre que ser acompanhada por uma capacidade de organização e antecipação de dificuldades. Cumpre-lhe organizar, antecipadamente, momentos de avaliação, atividades e reuniões; gerindo espaços, pessoas e equipamentos, em ordem à máxima rentabilização de recursos. Neste âmbito são imensas as solicitações realizadas a quem tem por função a direção de um ciclo. A génese, a planificação, a operacionalização, o acompanhamento e avaliação de todas as atividades destinadas aos alunos de um determinado ciclo são constantemente alvo do olhar atento do Diretor de Ciclo. Compete-lhe alinhar estas atividades com o projeto educativo de escola procurando, intencionalmente, enriquecê-las com o que de específico a escola propõe aos seus alunos. Ainda neste âmbito está-lhe atribuída a missão de encontrar parcerias com outras escolas que permitam potenciar, quer atividades, quer recursos, afetos a determinado evento. É de salientar que esta coordenação não se verifica apenas no interior do seu ciclo mas é realizada transversalmente com os outros níveis de ensino que estão integrados no todo que é a escola. Ainda relacionado com este tema, salienta-se que há casos de escolas em que é o Diretor de Ciclo quem coordena o serviço de substituição de professores, garantindo substitutos, e trabalho, para as turmas que ficaram sem professor.

Paralelamente a tudo o que ficou dito atrás há um outro âmbito de competências intrinsecamente associadas ao cargo de Direção de Ciclo. Tratam-se de competências relacionadas com a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional dos funcionários da escola. A este respeito podemos afirmar que em grande parte das entrevistas realizadas as chefias de topo afirmaram não dispensar as opiniões, os pontos de vista e a colaboração dos Diretores de Ciclo. É vulgar encontrar situações em que os Diretores de Ciclo trabalham em parceria com os diretores na realização das entrevistas de recrutamento de professores e é muito recorrente verificar que essas mesmas pessoas têm atribuída a missão de avaliação de desempenho dos colegas docentes. No cumprimento desta tarefa é comum ver um Diretor de Ciclo a observar aulas, principalmente numa

perspetiva pedagógica. Na sequência da avaliação de desempenho, e de outras observações, verifica-se que é pedido aos Diretores de Ciclo que acompanhem, suportem e estimulem o desenvolvimento de cada funcionário docente, numa atitude de grande proximidade, num exercício de personalização, com o claro intuito de fomentar a melhoria do desempenho em áreas nas quais cada professor se encontra menos desenvolvido.

A distribuição de serviço, e de cargos, pelos docentes também é uma competência que está associada ao cargo em estudo. Neste âmbito verifica-se que os pontos de vista de quem é Diretor de Ciclo são altamente valorizados pelas chefias de topo. Quando é necessário nomear alguém para a coordenação de departamento, direção de turma, ou outro, observa-se que a sensibilidade dos Diretores de Ciclo é tida em conta por quem toma as decisões finais.

Compete também ao Diretor de Ciclo promover um diálogo profundo com os coordenadores departamento. Este diálogo é suscitado pela necessidade de uma constante sincronização transversal entre disciplinas no sentido de serem potenciadas interdisciplinaridades que fomentem as aprendizagens dos alunos. Em situações que se prendem com o desempenho de algum docente, e que se relacionem com dificuldades de âmbito científico, esta parceria também necessita de ser estabelecida, e reforçada, em ordem à rápida, e eficaz, resolução da dificuldade.

Se bem que parece que a coordenação da lecionação é uma tarefa da responsabilidade dos coordenadores de departamento é também totalmente verdade que a criação do ambiente de aprendizagem está sob alçada dos Diretores de Ciclo. Neste sentido, verifica-se que quem assume este cargo encontra-se atento à consistência das práticas letivas, à focalização dos professores no desempenho e no sucesso dos alunos, à questão da maximização dos tempos de aprendizagem e à concentração no que é relativo ao ensino e ao estudo.

Finaliza-se fazendo referência ao facto de o cargo de Diretor de Ciclo também ser altamente solicitado para colaborar na melhoria de processos e procedimentos internos à escola. É um número incontável de pequenos, ou grandes, detalhes que, ano após ano, carecem de melhoria e burilamento. São processos relativos à avaliação, aos transportes, à comunicação interna, aos apoios a alunos carenciados, ao acompanhamento de atividades, etc. É um sem número de pequenas atenções que só quem está muito atento à vida quotidiana, colocando-se, a si mesmo e à instituição onde exerce funções, num processo de

questionamento constante, consegue dar respostas eficazes aos desafios com os quais é confrontado.

Questões específicas:

Que competências são exigidas na legislação nacional?

A este respeito é extremamente claro que as questões relacionadas com o controlo disciplinar e de assiduidade foram extremamente marcantes até ao ano de 1992. Nos dias de hoje ainda se verifica, ao nível da legislação, a chamada dos Diretores de Ciclo, e principalmente quem por ele é coordenado, a intervir neste âmbito da vida escolar. A partir do momento anteriormente referido parece que se desinvestiu na produção de legislação relativa a esta matéria.

A coordenação de grupos, reuniões e atividades é uma tarefa que, quase desde o início, e ao longo dos tempos, tem vindo a ser valorizada. Denota-se uma certa valorização deste âmbito de aptidões nos anos após 2005. A coordenação envolve principalmente a orientação de diretores de turma, mas também, tudo o que é relativo à coordenação de atividades extracurriculares.

Denota-se que a relação escola-família-comunidade assume uma relevância constante ao longo das décadas estudadas nesta investigação. A este respeito é claro que ao diretor de turma cabe-lhe a missão de estabelecer elos de ligação com as famílias e ao Diretor de Ciclo coordenar, e apoiar, quem tem essa incumbência.

A capacidade pedagógica foi muito valorizada no início da criação do cargo de Diretor de Ciclo. Com o decorrer dos tempos, e principalmente após 1998, é um facto que deixaram de existir referências explícitas a esta situação.

Na década de noventa existiu um grande investimento no âmbito da criação dos planos estratégicos, os projetos educativos, facto que antes não era notório. Neste âmbito os Diretores de Ciclo, porque tinham assento nos conselhos pedagógicos tinham um papel de algum relevo. Depois da data anteriormente mencionada deixaram de aparecer referências escritas com tanta frequência.

Existe uma hierarquia das competências referidas na questão principal?

Pela análise do Quadro 14, completado no Anexo I, percebe-se que existe uma hierarquia bastante bem definida nas competências exigidas a quem assume o cargo de Diretor de Ciclo.

No topo da lista surgem as competências associadas ao ato pedagógico estando nele implicadas competências no âmbito da disciplina e do controlo da assiduidade. Neste ponto há uma profunda unanimidade nos vários intervenientes no estudo. Paralelamente surgem destrezas, que estando intrinsecamente relacionadas com as anteriores, se prendem com a ligação entre a escola, as famílias e o meio. Neste grupo de competências também surge, destacada, a relação pedagógica e a sua qualidade, fatores estes intimamente relacionados com o bom aproveitamento dos alunos das ofertas educativas das escolas. Ainda relacionado com este âmbito de competências surge, devido a questões inerentes à ocorrência de incidentes críticos, as destrezas que envolvem a firmeza e a determinação.

De uma forma natural as competências associadas à coordenação de grupos, atividades e campanhas surgem no próximo lugar da tabela. É de realçar que os Diretores de Ciclo envolvem-se em atividades dirigidas a dois, ou três, tipos de público alvo. Em primeiro lugar surgem os alunos, motivo da existência da escola, em segundo lugar os professores e todo o corpo docente e, em terceiro, também se nota que quem assume estas funções tem de dedicar tempo às atividades que envolvem pais e a comunidade envolvente.

Nesta linha de raciocínio surgem competências associadas à monitorização dos desempenhos e dos resultados dos alunos. É frequente emergir nos discursos dos entrevistados referências explícitas a esta realidade. Na linguagem percebe-se que tanto é valorizada a monitorização por via informal — conversas ou observação direta — como, por outro lado, implementando sistemas formais de controlo, verificação e medição de produtos finais.

Relativamente a este cargo quais são as competências mais valorizadas por aqueles que dirigem no topo a organização?

Visto por quem tem a responsabilidade máxima na escola percebe-se que é esperado do Diretor de Ciclo, em primeira linha, alguém concentrado nas questões relacionadas com a qualidade da organização, especialmente ao nível pedagógico. Uma qualidade que se pretende que seja total, implicando consequentemente qualidade no

ambiente, nas relações e nos resultados. As competências pessoais que estruturam e fomentam esta qualidade prendem-se, acima de tudo com a "atenção, perspicácia, competência pedagógica e científica, conhecimento da legislação, sensatez, humildade, bom humor e lealdade para com a entidade patronal" (CTA, §18).

Fica também muito claro que quem assume a chefia de topo numa escola pretende que o Diretor de Ciclo seja alguém de referência no que é relativo à cultura de escola. Neste campo, o Diretor de Ciclo deverá ser claramente um sinal vivo capaz de interpelar toda a comunidade para a vivência dos valores plasmados no projeto educativo de escola. "Eles são um quadro de referências. Estamos a falar aqui de um referencial que eu pretendo junto de alunos, pais, professores e restantes trabalhadores que neles encontrem uma normalização de conduta" (CTC, §19). Intrinsecamente associado à questão da cultura de escola surgem as competências implicadas no controlo disciplinar e da assiduidade.

Quais são as competências consideradas mais necessárias por quem desempenha a função de Diretor de Ciclo?

Do ponto de vista de quem assume este cargo percebe-se que as suas preocupações centram-se, num primeiro momento, com questões associadas à capacidade pedagógica. Uma autoridade pedagógica que articule exigência e proximidade de tal modo que "possa exercer a sua autoridade quando ela é necessária, nos casos de indisciplina, e dar espaço de acolhimento aos miúdos mais frágeis fazendo-os perceber que há uma pessoa que pode mediar, ajudar e proteger" (CTB, §10).

Num segundo momento, a sua atenção concentra-se em torno de competências ligadas ao acompanhamento dos que se situam abaixo na linha hierárquica. Este acompanhamento poderá ser solicitado por quem necessita ou ser imposto, quando se verifique tal necessidade.

Nos vários discursos percebe-se que na mente do Diretor de Ciclo paira sempre a atenção para com questões relacionadas com a qualidade e monitorização de resultados. Esta é uma atenção vivida no quotidiano, que pontualmente e em momentos chave, passa por uma sistematização de procedimentos que permitam uma "radiografia" aos processos e consequentes resultados conseguidos pela organização.

Finalmente, um tema que ocupa muito tempo aos Diretores de Ciclo prende-se com questões associadas à coordenação de reuniões e atividades. Consiste na gestão de todo o

processo associado aos eventos realizados em prol de alunos, professores, ou pais, integrados no ciclo que está à sua responsabilidade.

Quais são as competências mais valorizadas por aqueles que dependem dos Diretores de Ciclo?

Relativamente aos diretores de turma percebe-se que estes valorizam, em primeiro plano, as competências relacionadas com a autoridade educativa e o espírito disciplinador. Verifica-se que os diretores de turma confiam nos Diretores de Ciclo sendo usual recorrer à sua intervenção. Sempre que os diretores de turma não conseguem "responder àquela dificuldade (choques de personalidades, questões do passado)" (DCB, § 12) surge a necessidade de dar um salto na linha hierárquica tendo em vista a resolução e apaziguamento da contenda.

Para os diretores de turma, a coordenação de atividades é algo que também é visto como sendo uma das principais competências a assumir por quem é Diretor de Ciclo. Quando se fala de atividades faz-se alusão, principalmente, a tudo o que é extracurricular: visitas de estudo, campanhas, momentos culturais, desportivos, entre outros. No discursos dos intervenientes reconhece-se que, a este nível, existe uma forte dependência dos diretores de turma relativamente ao Diretor de Ciclo.

De uma forma algo surpreendente reconhece-se que estes atores educativos parecem não dar muita importância às questões da qualidade, da monitorização de resultados e a assuntos relacionados com a cultura de escola.

2.2 Os Limites do estudo

Primeiro, os limites de ordem substancial. Não é objeto central do estudo a definição do que é um perfil de competências e dos seus componentes. Assim, as abordagens realizadas na Parte I são-no apenas na medida do necessário para fundamentar, e limitar, o conceito de perfil de competências que se procura construir.

Em segundo lugar, a consciência de que a utilização de uma metodologia quantitativa seria também muito benéfica para a nossa investigação, no sentido de se aprofundar melhor esta temática e generalizar conclusões. No entanto, devido ao facto de se tratar de estudo de carácter exploratório utilizou-se, preferencialmente, uma metodologia qualitativa.

Finalmente, um outro limite situa-se no facto de haver em Portugal, na área da Administração Escolar e da Sociologia da Educação, poucos autores que abordem estes assuntos numa perspectiva "empresarial". Este desequilíbrio manifesta-se nos trabalhos de investigação publicados por esses autores, conduzindo-nos a procurar informação noutros autores cuja área de investigação não é, propriamente, a Administração Escolar.

2.3 Sugestões para posteriores investigações

"Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado", dizem Bogdan e Biklen (1994). A matéria aqui apresentada não é, obviamente, exceção a esta regra.

O primeiro campo que se abre a futuras investigações é a conceção teórica do que é um perfil de competências em educação, insuficientemente estudado e divulgado em Portugal.

Também seria uma possibilidade interessante, partir do atual estudo, e desenhar uma investigação qualitativa, de maior profundidade, com uma população mais alargada, no sentido de melhor analisar o objeto e generalizar os resultados do presente estudo.

Finalmente, a proposta de investigações futuras poderiam aprofundar o tipo de formação que deveria ser dado ao Diretor de Ciclo e que programa deveria ter essa mesma formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Albarelo, L., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Azevedo, J. (Ed.). (2006). *Avaliação de escolas. Programa AVES*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2002). *Avaliação de escolas – Consensos e divergências*. Porto: ASA.

Azevedo, J. M. (Julho de 2005). *Estudo: Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Recuperado 2010, novembro 20, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf

Azevedo, M. (2009). *Teses relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.

Bennis, W. (2000). *Dirigir personas es como adiestrar gatos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.

Bilhim, J. (2004). *Qualificação e valorização de competências*. Porto: Sociedade Portuguesa de Consultadoria Empresarial e Fomento da Inovação.

Bilhim, J. (2004). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* (1.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.

Calado, S. d., & Ferreira, S. C. (2004). *Análise de documentos: método de recolhe e análise de dados*. Recuperado, 2012, janeiro 20, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

Cardoso, L. (1992). *Gestão estratégica: enfrentar a mudança*. Lisboa: IAPMEI.

Carneiro, R. (1994). O estatuto do ensino particular e cooperativo: subsídios para uma análise interpretativa. In R. Carneiro (Coor). *Ensino livre, uma fronteira da hegemonia estatal* (pp. 103-110). Porto: ASA.

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.

Ceítil, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.

Clímaco, M. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: GEP.

Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

CRSE. (1988). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Cruz, P. M. (2004). *O papel do director de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1995). *Metodos y tecnicas cualitativas de investigation*. Madrid: Editorial: Síntesis.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Druker, P. (1997). *Inovação e gestão* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Duarte, J. B. (Novembro de 2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 7, 113-132.

Estevão, C. A. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

Estrela, M. T., & Boas, M. V. (1997). A relação pais e escola: reflexões sobre uma experiência. *Família: contributos da psicologia e das ciências da educação* (pp. 103-116). Lisboa: Educa.

Firmino, M. B. (2010). *Gestão das organizações: conceitos e tendências actuais* (4.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Flanagan, J. C. (Julho de 1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51.

Formosinho, J. (1999). *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J. (1998). *Princípios para a administração e gestão da escola portuguesa*. Lisboa: GEP/ME.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Franco, M. J., & Ferreira, T. (2007). *Um estudo sobre as organizações que aprendem*. Recuperado em 2011, abril 14, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v13n2/v13n2a03.pdf>

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4.^a ed.). Oeiras: Celta.

Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gomes, L., & Braga, F. (2003). A inteligência competitiva. In R. V. Silva, & A. Neves (Org.), *Gestão de empresas na era do conhecimento* (pp. 321-343). Lisboa: Edições sílabo.

Gratton, L. (2003). *Estratégia viva: colocar as pessoas no coração da empresa*. Porto: Ambar.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Príncipeia.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente*. Lisboa: Conjuntura Actual Editora.

Hoyle, J. R., English, F., & Steffy, B. (1998). *Aptitudes del directivo de centros educativos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Leite, C. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Problemas Oportunidades e desafios*. Recuperado 2012, janeiro 20 de www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Gérald, B. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola – instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Loureiro, J. L. (2003). *Gestão do conhecimento*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Luck, H., Freitas, K. S., Girling, R., & Keith, S. (2010). *A Escola participativa. O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative researtch design: an interactive approach*. London: Sage.
- McCreadie, K. (2009). *A arte da guerra de Sun Tzu*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 44-54). Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto: Porto editora.
- Pinto, M. F. (2008). *Sobre os direitos fundamentais de educação: crítica ao monopólio estatal na rede escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pública, D. G. (2006). *Avaliação e desenvolvimento de competências na administração pública*. Lisboa: Ministério das Finanças.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Porto: Texto editora.
- Rodrigues, M. J. (1991). *Competitividade e recursos humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. d. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica, o caso do director de turma*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, Á. A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2010). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Santos, C. V. (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora* (11.^a ed.). São Paulo: Libertad.

Senge, P. M. (2008). *A quinta disciplina*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller LTDA.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal na escola*. Porto: Asa Editores.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo português – situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Torres, M. D. (2007). *O papel do director de turma enquanto mediador sócio-cultural. Tese de mestrado inédita*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Tucker, P., & Stronge, J. (2005). *Avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: ASA.

Vala, J. (1999). *A análise de conteúdo*. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Coor.). *Metodologia das ciências sociais* (9.^a ed.). Porto: Afrontamento.

Weber, M. (1992). *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zorrinho, C., Serrano, A., & Lacerda, L. (2007). *Gerir em complexidade* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 27/084, de 1936, de 14 Outubro — Promulga a reforma do ensino liceal, substituição do regime de classe pelo regime de disciplinas; substitui o diretor de classe pelo Diretor de Ciclo.

Decreto-Lei n.º 38/812, de 1952, de 2 de Julho — Altera alguns dos artigos do decreto n.º 36/508- clarifica as atribuições do Diretor de Ciclo.

Decreto-Lei n.º 47/480, de 1967, de 2 de Janeiro — Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1.º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

Decreto Lei n.º 48/572 de 1968, de 9 de Setembro — Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e cria o cargo de Diretor de Turma.

Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março — Estende o cargo de Diretor de Turma ao secundário.

Portaria 679/77, de 8 de Novembro — Definem-se as atribuições do Diretor de Turma.

Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro — Elenco das atribuições do conselho pedagógico.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro — Lei De Bases Do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 211/B/86, de 31 de Julho — Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias. Portaria 970/80.

Decreto Lei 43/89, de 3 de Fevereiro — Definição de um quadro orientador da autonomia da escola. Lei 46/86.

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro — Define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias. Dec.-Lei 43/89, Dec.-Lei 211-B/86

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro — Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio — Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino não universitários. 172/91

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril - Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho — Define as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro — Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro — Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico. Decreto-Lei n.º 6/2001, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002. Substitui o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, alterado pelo despacho n.º 5020/2002,

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro — Desenvolvimento das principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico que se encontram consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001.

Circular n.º 7/2006, de 15 de Fevereiro - Esclarecimento sobre o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro

Despacho normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro — Estabelece o regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar no Ensino Básico e Secundário.

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro — Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril — Reforça a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas.

Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto — Estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário.

Despacho n.º 11120-B/2010, de 6 de Julho — Estabilização das regras e princípios que norteiam a organização do ano letivo.

Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro — Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro — Altera o sistema de avaliação dos alunos (republicação 1/2005)

Anexos

Anexo A

Quadro Conceptual de Análise

Domínios	Categorias	Subcategorias
EPC	1 Gestão de Pessoas	1.1 Liberdade de Contratação
		1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas
	2 Cultura de Escola	2.1 Autonomia pedagógica
		2.2 Formação interna
Competências de Coordenação	3 Visão, ética e liderança	3.1 Sensibilidade perante as diversidades
		3.2 Criação do plano estratégico
		3.3 Firmeza e determinação
	4 Comunicação e Relação	4.1 Relação escola-família comunidade
		4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade
		4.3 Capacidade pedagógica
	5 Desenvolvimento Profissional	5.1 Identificação de áreas de formação
		5.2 Desenho de ações de formação
		5.3 Supervisão / Avaliação do desempenho dos colaboradores
		5.4 Supervisão / Acompanhamento dos colaboradores
	6 Gestão de Pessoas	6.1 Gestão de Recursos Humanos
		6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades
		6.3 Gestão da informação
	7 Gestão Ensino-aprendizagem	7.1 Coordenação da lecionação
		7.2 Monitorização de dados e avaliação dos alunos
		7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas
	8 Gestão Organizacional	8.1 Melhoria de processos
		8.2 Delegação de responsabilidades
		8.3 Respeito por normas legais
		8.4 Comunicação organizacional
		8.5 Gestão de instalações e equipamentos
		8.6 Organização documental
	9 Planificação e Desenvolvimento Curricular	9.1 Planificação/coordenação de atividades
		9.2 Desenho/desenvolvimento curricular em situações diversas
		9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem

Anexo B

Guião da Entrevista aos Diretores de Turma

Entrevista ao Diretor de Turma

APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS DA ENTREVISTA

Estamos a contactá-lo(a) para que nos conceda uma entrevista sobre **o perfil de competências do Diretor de Ciclo do ensino básico numa escola de ensino particular e cooperativo (EPC)** no contexto de uma investigação para uma dissertação de mestrado. Pensamos ser importante e interessante fazer um estudo aprofundado desta função, nomeadamente no respeitante a âmbitos de atuação, competências requeridas, exigências e dificuldades funcionais.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Idade:_____ **Sexo:**_____ **N.º de anos no ensino:**_____ **N.º de anos no EPC:**_____

Formação Académica (grau):_____

Formação Académica (Área Científica):_____

Outras formações: _____

Cargos desempenhados:_____

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Que tipos de intervenção concreta tem o Diretor de Ciclo junto da comunidade educativa? (Alunos, professores, pais, comunidade local...)
2. Em seu entender, o que é que o cargo de Diretor de Ciclo tem de específico no ensino particular e cooperativo (EPC)?

- 3.** Qual a finalidade da função do Diretor de Ciclo? O que espera do seu trabalho?
- 4.** Quais as qualidades que julga essenciais para um desempenho eficaz do cargo de Diretor de Ciclo?
- 5.** Na prática, que ações deve desenvolver o de Diretor de Ciclo de modo a influenciar os resultados do ensino-aprendizagem ministrado nesta escola?
- 6.** Em que medida o Diretor de Ciclo contribuiu para construção do plano anual de atividades da escola?
- 7.** De que forma o Diretor de Ciclo é envolvido na construção do projeto curricular de escola?
- 8.** Do seu ponto de vista, quais as principais dificuldades com que o Diretor de Ciclo é confrontado?
- 9.** Já necessitou da ajuda ou da intervenção direta do Diretor de Ciclo junto das suas aulas ou turmas? Em que situações?
- 10.** Quais são as principais solicitações que o Diretor de Ciclo lhe faz?
- 11.** Se fosse um pintor, qual seria a imagem ou as imagens que utilizaria para retratar a função de Diretor de Ciclo?

Obrigado pela sua disponibilidade.

Anexo C

Guião da Entrevista aos Diretores de Ciclo

Entrevista ao Diretor de Ciclo

APRESENTAÇÃO E OBJECTIVOS GERAIS DA ENTREVISTA

Estamos a contactá-lo(a) para que nos conceda uma entrevista sobre **o perfil de competências do Diretor de Ciclo do ensino básico numa escola de ensino particular e cooperativo (EPC)** no contexto de uma investigação para uma dissertação de mestrado. Pensamos ser importante e interessante fazer um estudo aprofundado desta função, nomeadamente no respeitante a âmbitos de atuação, competências requeridas, exigências e dificuldades funcionais.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Idade:_____ **Sexo:**_____ **N.º de anos no ensino:**_____ **N.º de anos no EPC:**_____

Formação Académica (grau):_____

Formação Académica (Área Científica):_____

Outras formações: _____

Cargos desempenhados:_____

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Que tipos de intervenção tem o Diretor de Ciclo junto da comunidade educativa?
(Alunos, professores, pais, comunidade local ...)

- 2.** Porque é que escolhe ensinar no ensino particular e cooperativo? Em seu entender o que é que o cargo de Diretor de Ciclo no ensino particular tem de específico?
- 3.** Qual a finalidade da função do Diretor de Ciclo? Que resultados espera do seu trabalho?
- 4.** Na prática, que ações desenvolve o Diretor de Ciclo de modo a influenciar os resultados do ensino- aprendizagem ministrado nesta escola?
- 5.** Quais as qualidades que julga essenciais para um desempenho eficaz do cargo de Diretor de Ciclo?
- 6.** Em que medida o Diretor de Ciclo contribui para a construção do plano anual de atividades da escola?
- 7.** Existe nesta escola a preocupação de saber resultados e conhecer processos de funcionamento interno das outras escolas vizinhas? Como obtêm as informações? Como é envolvido nesse processo?
- 8.** Fale-nos um pouco das principais dificuldades que sente no seu dia a dia.
- 9.** Como é que Diretor de Ciclo é envolvido no processo de avaliação interna da escola? Neste âmbito que responsabilidades lhe são exigidas?
- 10.** Em que medida lhe pedem a sua intervenção relativamente à gestão de pessoas? (Contratações, promoções, alterações)
- 11.** Em que medida lhe pedem a sua intervenção relativamente à gestão de instalações e equipamentos?
- 12.** Já foi solicitada a sua intervenção nas aulas de um professor? Que tipo de intervenção?
- 13.** Quais os principais tipos de solicitações que os diretores de turma lhe fazem?

14. Como é implementado o sistema de formação nesta escola? Qual a colaboração do Diretor de Ciclo neste processo?

15. Em que tipo de situações tem sido chamado(a) para intervir na planificação e desenvolvimento do currículo?

16. Se fosse um pintor, qual seria a imagem ou as imagens que utilizaria para retratar a função de Diretor de Ciclo?

Obrigado pela sua disponibilidade.

Anexo D

Guião da Entrevista às Chefias de Topo

Entrevista a um dirigente de topo

APRESENTAÇÃO E OBJECTIVOS DA ENTREVISTA

Estamos a contactá-lo(a) para que nos conceda uma entrevista sobre **o perfil de competências do Diretor de Ciclo do ensino básico numa escola de ensino particular e cooperativo (EPC)** no contexto de uma investigação para uma dissertação de mestrado. Pensamos ser importante e interessante fazer um estudo aprofundado desta função, nomeadamente no respeitante a âmbitos de atuação, competências requeridas, exigências e dificuldades funcionais.

DADOS DO ENTREVISTADO:

Idade:_____ Sexo:_____ N.º de anos no ensino:_____ N.º de anos no EPC:_____

Formação Académica (grau):_____

Formação Académica (Área Científica):_____

Outras formações: _____

Cargos desempenhados:_____

GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Que tipos de intervenção concreta tem o Diretor de Ciclo junto da comunidade educativa? (Alunos, professores, pais, comunidade local)

- 2.** Em seu entender, o que é que o cargo de Diretor de Ciclo tem de específico no ensino particular e cooperativo?
- 3.** Qual a finalidade da função do Diretor de Ciclo? O que espera do seu trabalho?
- 4.** Quais as qualidades que julga essenciais para um desempenho eficaz do cargo de Diretor de Ciclo?
- 5.** Na prática, que ações deve desenvolver o de Diretor de Ciclo de modo a influenciar os resultados do ensino-aprendizagem ministrado nesta escola?
- 6.** Em que medida o Diretor de Ciclo contribui para a construção do plano anual de atividades da escola?
- 7.** De que forma o Diretor de Ciclo é envolvido na construção do projeto curricular de escola?
- 8.** Como é que Diretor de Ciclo é envolvido no processo de avaliação interna da escola? Neste âmbito que responsabilidades lhe são exigidas?
- 9.** Em que medida lhe interessa a opinião do Diretor de Ciclo relativamente à gestão de pessoas? (Contratações, promoções, alterações)
- 10.** Em que medida lhe interessa a opinião do Diretor de Ciclo relativamente à gestão de instalações e equipamentos?
- 11.** Considera pertinente a intervenção do Diretor de Ciclo nas aulas de um professor? Em que situações e em que medida?
- 12.** Do seu ponto de vista, quais as principais dificuldades com que o Diretor de Ciclo é confrontado?

13. Como é implementado o sistema de formação nesta escola? De que forma o Diretor de Ciclo é chamado a intervir neste processo?

14. Se fosse um pintor, qual seria a imagem ou as imagens que utilizaria para retratar a função de Diretor de Ciclo?

Obrigado pela sua disponibilidade.

Anexo E

Formulário de Incidente Crítico

Guião de utilização da técnica de Incidentes Críticos

Definição: " um acontecimento pouco usual ou pouco frequente que tenha ocorrido no passado e cuja resolução bem ou mal sucedida, tenha tido impacto significativo na desempenho do indivíduo na função" Flanagan (1954).

Título:	
Resultado:	
Detalhes do incidente	Aptidões e características
Descrição da situação: Como actuou? O que pensou? Como se sentiu? Como agiria se fosse agora?	Recursos pessoais mobilizados para a resolução da situação

Anexo F

Unidades de Registo Extraídas das Entrevistas
(output MaxQda)

Categorias e Subcategorias	Unidades de Registo
Gestão de pessoas	
Liberdade de contratação	<p>"No que é relativo ao terceiro ciclo estou presente nas entrevistas de recrutamento e depois faço a integração dos novos professores." (DCA, § 42)</p> <p>"Posso dizer que quase sempre eu sou ouvida, a minha opinião é tida em conta, sou mesmo auscultada. A não ser que as coisas entrem em agosto e aí é o Diretor que terá de decidir" (DCC, §49)</p>
Menor regulamentação na gestão de pessoas	<p>"Total e absoluta. Tem sido prática nesta escola o Diretor Pedagógico fazer questão de nos ouvir sempre que temos de nomear alguém para o exercício de cargos de maior relevo. Este tipo de decisões são feitas num clima de reunião de trabalho analisando as competências individuais em função das exigências do momento." (DCB, §40)</p> <p>"Ele é a principal fonte de informação em relação ao desempenho dos professores. Eu não prescindo das informações e ideias dos Diretores de Ciclo relativamente a professores ou a decisões que eu tenha de vir a tomar, neste âmbito. Eu tenho sempre que os ouvir. Eu nem consigo me imaginar a atuar de outra maneira." (CTA, §32)</p> <p>"É que sabe, nós aqui escolhemos as pessoas independentemente do ciclo em que elas estavam a lecionar. Eu entendo que as pessoas tenham as suas características específicas e nós colocamo-las onde devem estar." (CTB, 14)</p> <p>"Nas entrevistas para contratação de professores quero sempre a presença de um ou dois Diretores de Ciclo e quando é a escolha de coordenador dos departamentos também não prescindo das suas opiniões. Eu faço questão de em tudo o que é assunto importante ouvir as suas ideias." (CTB, §38)</p> <p>"Os Diretores de Ciclo são muito chamados neste processo principalmente na monitorização do que vão sendo as intervenções dos nossos professores. Quando chegamos à necessidade de finalizar um vínculo contratual com alguém a visão do Diretor de Ciclo é preponderante. Por norma se há um sentir do Diretor de Ciclo em relação à manutenção, ou não manutenção de alguém o Diretor aceita e subescreve." (CTC, §40)</p> <p>"Agora quando é altura de decidir quem faz o quê aqui dentro ele é ouvido. Conversamos e auscultamos a sua opinião antes de tomar a</p>

	<p>decisão final." (CTD, §40)</p>
Cultura de escola	
Formação interna	<p>"Cada um é uma peça com uma função definida mas muito bem alinhada com aquilo que a escola espera de nós. Não há nenhuma decisão que seja tomada pessoalmente, o alinhamento é igual para todos os Diretores de Turma. E este alinhamento é orientado e afinado pelas reuniões semanais com o Diretor de Ciclo." (DTC, §18)</p> <p>"Por exemplo os temas das aulas de formação cívica. Nós fazemos a decisão do que vai ser a abordagem destes tempos, para cada um não estar a fazer coisas diferentes. Para esta afinação temos uma hora por semana." (DTC, §20)</p> <p>"Quer dizer que gosto do ideário da escola, gosto muito do funcionamento da escola, do esquema hierárquico e do trabalho de parceria." (DCA, §18)</p> <p>"Aqui procura-se a exigência, a vivência de valores atualizados minuto a minuto. Tudo isto com muito carinho e muita proximidade com o aluno. E isso eu vejo que funciona. Assim eu gosto de educar." (DCA, §18)</p> <p>"Não há uma escola melhor do que esta. Isto pode ser ignorância da minha parte, ou pode ser alguma presunção. Mas a verdade há muito poucas escolas como estas. As condições são únicas, o espaço disponível, a organização. A proximidade que se cria com os alunos, o projeto educativo e, sobretudo, os valores vividos. Esses valores é o que me leva a levar todos os dias com alegria." (DCB, §14)</p> <p>"Aquilo que mais me encantou e ainda hoje me encanta tem a ver com a liberdade. Nós temos muita liberdade na escola. Mas é uma liberdade que gera compromissos, pelo menos da minha parte, porque é assim: quando eu vim para aqui as pessoas não me conheciam e, de algum modo, aceitaram-me e acreditaram em mim, apesar de ser muito jovem e proporcionaram-me, sempre que quis aceitar, imensas coisas ao nível da formação, do crescimento pessoal e espiritual, profissional. E ainda por cima gratuitas." (DCC, §15)</p> <p>"Eu ficava entusiasmada. Fizemos coisas fantásticas. Acabou por se gerar de mim para com a escola uma dívida de gratidão. Porque eu sinto-me comprometida e implicada." (DCC, §15)</p> <p>"Especificamente tem que assegurar que o ideário implícito no projeto educativo esteja a ser concretizado. O Diretor de Ciclo é um ponto forte,</p>

Formação interna	<p>peça chave, na transmissão da cultura que se pretende nesta escola, assente nas diretivas expressas no nosso ideário." (CTA, §14)</p> <p>"Há aqui um esforço de personalização das relações que faz parte da nossa cultura de escola. São pessoas que se identificam claramente com o projeto da nossa escola." (CTB, §14)</p> <p>"Isso passa muito pela identidade de um projeto educativo de ensino no ensino particular e cooperativo que tem a ver com a gestão unipessoal, ou seja, as coisas estarem muito centralizadas naquilo que é o <i>modus operandi</i> do Diretor estar na educação. O Diretor de Ciclo tem que mostrar esta face, junto dos pais, dos professores no dia-a-dia naquilo que é o pulsar da casa." (CTC, §15)</p> <p>"Eles são um quadro de referência. Estamos a falar aqui de um referencial que eu pretendo junto de alunos, de pais de professores e restantes trabalhadores que neles encontrem uma normalização de conduta e, sobretudo a este nível, também serem facilitadores e potenciadores, ou seja, elementos que possam catapultar para a plataforma da visibilidade aquilo que deve ser normalizado enquanto condutas num projeto educativo com a nossa matriz." (CTC, §19)</p> <p>"Para todos os efeitos o Diretor de Ciclo garante a ligação e a fidelização àquilo que é o projeto educativo." (CTC, §34)</p> <p>"Para nós tem fundamentalmente uma espécie de uma delegação de competências da Direção da escola para garantir a vivência do projeto educativo e o desenvolvimento da qualidade da formação." (CTD, §18)</p> <p>"Nas turmas, com os Diretores de Turma e com os professores do Ciclo, ele é o especial vigilante, e garante, da qualidade desse trabalho. É preciso garantir que os alunos e os professores e todos os que cá trabalham estão sensibilizados e a viver este projeto." (CTD, §18)</p> <p>"Significa que é capaz de assumir plenamente os ideais educativos da escola, que é capaz de os comunicar bem aos outros e é também capaz de suscitar a adesão dos outros para que possam aderir. O líder tem de ter a capacidade de suscitar a adesão dos outros. (CTD, §24)</p>
Autonomia pedagógica	<p>"Vou dar uma caso concreto, já tínhamos os horários definidos e chegaram as alterações de horário vindas do ministério. Já tínhamos a área projeto toda montada, com os respetivos projetos e, de um momento para o outro tivemos que reestruturar o nosso funcionamento, Criámos o Acompanhamento ao Estudo e Projetos e encaixamos o projeto do jornal nesta área que criámos. Foi a minha contribuição na gestão do currículo. Neste caso conseguiu-se um compromisso razoável entre as imposições externas, e as nossas capacidades de resposta." (DCA, §58)</p>

Autonomia pedagógica	<p>"Esta área curricular não disciplinar foi realizado um reforço do estudo da língua portuguesa e da matemática no 3º ciclo. No 6º ano tínhamos um reforço da língua inglesa. depois deixou de fazer sentido pois nós oferecemos a possibilidade do estudo da língua inglesa desde o 1º ano, juntamente com a possibilidade de certificação de modo que esta oferta foi reconvertida. Ao nível do ensino diurno não há ensino profissional. O mesmo já não se passa com o ensino noturno. Aqui, às vezes, surge a necessidade de fazer ajustes e aí tenho procurado contribuir oferecendo a minha perspetiva sobre o que é melhor no serviço que prestamos à comunidade." (DCC, §61)</p> <p>"Quando se define, por ano, as horas que são dadas a determinado ano e isto é feito na direção e no conselho pedagógico, onde ele tem assento, e aí ele é chamado a dar a sua opinião a partir do seu sentir da escola e da sua observação do que vai decorrendo." (CTA, §28)</p> <p>"As palavras que o Diretor mais quer que sejam levadas aos alunos têm que ser lembradas aos próprios professores. Temos que passar para o terreno as ideias que estão no lema para esse ano. Por exemplo este é o ano da verdade. Como é que vamos passar isto para as direções de turma. Como é a concretização destas ideias mais teóricas, com atividades, com filmes, com exposições, etc." (DCD, §18)</p> <p>"A grande diferença entre a escola do ensino particular e a do estado passa por nós, no particular, termos esta face, termos que a fidelizar, e o estado não tem uma face para apresentar." (CTC, §15)</p>
Visão, ética e liderança	
Sensibilidade perante a diversidade cultural	<p>"Uma outra dificuldade prende-se com a multiplicidade de valores que chegam à escola, juntamente com várias estruturas familiares, que transportam consigo problemas para dentro da escola. O Diretor de Ciclo acaba por se ver envolvido neste processo todo, procurando conciliar e harmonizar diferenças culturais. para este trabalho é necessário um estofo psicológico muito grande." (DTB, §32)</p>
Criação do plano estratégico	<p>"Uma terceira situação prende-se com o facto de acreditar muito no projeto da escola, seguir aquela linha e fazer com que os outros se identifiquem com essa linha que a própria escola exige." (DTC, §22)</p> <p>"Esta pessoa tem que ter um projeto muito claro. Só está cá quem quer e acredita neste projeto. E, acima de tudo tem que ser líder, fazer os outros acreditar no seu próprio projeto." (DTC, §24)</p> <p>"Não é ele que faz as solicitações. Somos nós que decidimos o caminho a</p>

Criação do plano estratégico	<p>percorrer e que o temos que fazer e depois fazemos o seguimento do planeamento." (DTC, §42)</p> <p>"É mesmo a coordenação. Por exemplo no 3º ciclo é pedido que todos tenhamos as mesmas atitudes e formas de operar. Não se pretende que o 7º faça uma coisa e o 8º outra. É uma forma de nos ajudar a respeitar mais o projeto da escola. Ela tem uma visão mais completa. Ele procura unificar todos os três anos em torno do projeto educativo." (DTD, §14)</p> <p>"Ela é uma educadora e tem atuações em sintonia com o projeto da escola prevê." (DTD, §22)</p> <p>"Em primeiro lugar uma aposta na educação integral da personalidade do aluno. Interessa-nos que saibam muito das diferentes disciplinas mas ainda nos interessa mais que sejam uma excelentes pessoas, boas pessoas, pessoas bem formadas. Pessoas que olhem para si e que saibam olhar para os outros." (DCB, §16)</p> <p>"Pessoas que relativizem os seus interesses quando olham para o mundo em que vivem e se confrontam com as dificuldades do quotidiano. Pessoas que não se sintam o centro da humanidade, mas antes servidoras dessa mesma humanidade." (DCB, §16)</p> <p>"Neste âmbito o seu papel define-se pela sua pertença ao Conselho Pedagógico e pelo seu conhecimento dos anos anteriores que intervém procurando harmonizar as várias intervenções e contributos ajustando-as ao projeto educativo da escola." (DCB, §28)</p> <p>"Nós temos também um grupo de reflexão interno no qual se aprofundam e questionam os diversos procedimentos e modos de operar que se produzem internamente." (DCB, §32)</p> <p>"Há aqui um projeto comum que está muito trabalhado e interiorizado e portanto não há surpresas." (DCC, §13)</p> <p>"E eu tenho reuniões nas quais devo dar conta e lhes digo as minhas impressões e lhes respondo às questões que considero pertinentes sobre a vida da casa." (DCC, §43)</p> <p>"No nosso projeto educativo está bem presente que tem de existir um clima de respeito, de solidariedade e neste sentido estamos sempre em avaliação. " (CTA, §22)</p> <p>"Nós aqui temos uma cabeça, uma Direção, uma forma de pensar, mas depois vamos para as equipas e essas formas de pensar diluem-se. As pessoas que estão no terreno têm perspetivas diferentes, as dificuldades são outras e há prioridades que temos que colocar em cima da mesa e há</p>
------------------------------	---

Criação do plano estratégico	<p>dificuldades nessa aceitação." (DCD, §34)</p> <p>"Eles são parte integrante na discussão, na reflexão e na decisão e depois é só avançar para a prática e para o terreno." (CTD, §20)</p>
Firmeza e determinação	<p>"Em primeiro lugar tem uma função diretiva na media em que tem de transmitir o que se pretende com uma atividade. Vou dar um exemplo: o terceiro ciclo está a construir um jornal e estamos a verificar que existem alguns problemas em determinadas equipas. Decidimos então que, na próxima reunião geral de professores a Diretora de Ciclo irá relembrar a todos o projeto e apelar à participação de todos e à ligação ao projeto das várias disciplinas. Noto que muitas vezes as pessoas, sem ser por mal, esquecem-se de pormenores e é necessário existir alguém que os relembre." (DTA, §10)</p> <p>"Por exemplo quando um pai contesta um determinado mau funcionamento de algumas aulas. Quando nos apercebemos que existem problemas o Diretor de Ciclo tem de atuar. Para com os pais terá que ter uma resposta politicamente correta. Á frente dos pais defender o colega, mas alertar esse mesmo colega para a sua necessidade de crescimento no desempenho." (DTA, §12)</p> <p>"Aqui os assuntos são tratados, não ficam por tratar. Quando há uma queixa vamos ver o que se passa e vamos resolver o assunto para ambas as partes. Não se vai camuflar o problema. Para bem da escola e dos alunos os problemas são enfrentados, procuram-se soluções e crescimento das partes envolvidas. (DTA, §14)</p> <p>"Quando ele nota que há dificuldades de relação entre professores e turmas ele tem um papel muito difícil, ajudando o professor a ultrapassar a dificuldade e levando os alunos a situarem-se na sua função..." (DTA, 30)</p> <p>"Quando se adota uma postura construtiva e se quer alinhar as coisas é difícil às vezes. Quando se quer combater uma falha que um colega tenha, sem criar grandes turbulências existe muito desgaste. Em relação aos alunos há casos em que não se consegue dar a volta, são casos extremos." (DTA, §32)</p> <p>"Aqui é um cargo de decisão. Tem poder de decisão. O Diretor de Ciclo aqui tem poder. Ele intervém diretamente nas decisões." (DTC, §14)</p> <p>"Pode tomar a decisão se uma turma vai para o recreio num furo. Imagine que falta um professor e que a turma não tem professor. Ele pode decidir dar recreio aos alunos. Se um aluno sai da escola à hora de almoço. Ele decide. passa por ele essas decisões." (DTC, §16)</p>

<p>Firmeza e determinação</p>	<p>"É assim: o Diretor de Ciclo é aquela pessoa que tenta uniformizar o comportamento de professores, de funcionários da casa." (DTC, §22)</p> <p>"É assim. Eu acho que a grande qualidade terá que ser uma pessoa que saiba liderar. tem que acreditar no seu trabalho; ser firme, seja com quem for, para não haver desvios em termos do que se pretende para pais, alunos e funcionários." (DTC, §24)</p> <p>"Hoje as coisas passam por ela e nota-se que existe maior uniformidade de critérios e de imagem." (DTD, §14)</p> <p>"Primeiro tentamos ir a bem, mas a reunião de amanhã vai ter de ser um pouco mais assertiva, e se eles não fizerem nada a escola irá ter de agir de outra maneira." (DCA, §34)</p> <p>"E, com o tempo temos verificado que, ainda assim, nem todos cumprem com o que é pedido e, mais uma vez lá vai o Diretor de Ciclo falar com o professor ou com o coordenador perceber onde reside a dificuldade, procurando ultrapassar barreiras em ordem à maior exigência." (DCB, § 24)</p> <p>"Temos é de manter as distâncias neste sentido: os educadores da escola são os técnicos e os educadores dentro da escola. E os pais quando não estão em sintonia com a escola tem de ser cuidadosos com a maneira como fazem essa comunicação. E isso é indispensável." (DCC, §29)</p> <p>"É assim, sinceramente acho que as pessoas procuram corresponder ao que lhe é solicitado e eu não vou por meandros. Vou direto às pessoas e vamos procurando dizer. E as dificuldades vão sendo ultrapassadas." (DCC, §39)</p> <p>"Em terceiro lugar ter capacidade de liderança." (CTD, §22)</p>
<p>Comunicação e relação</p>	
<p>Relação escola-família e comunidade</p>	<p>"Ou ainda na gestão de problemas mais graves na relação com os encarregados de educação, tentando encontrar soluções de compromisso entre os pais e a escola. Há situações que não são fáceis de gerir." (DTA, §10)</p> <p>"Este tipo de comunicação também é essencial com os pais e com alguns alunos. O Diretor de Ciclo, como tem mais autoridade vem reforçar a informação veiculada por outras vias, como por exemplo os coordenadores de departamento." (DTB, §10)</p> <p>"Quando há situações com alunos que ele teve conhecimento antes de mim, ele pede-me para que entre em contato com a família, que a</p>

<p>Relação escola-família e comunidade</p>	<p>informe e que, eventualmente, inicie um processo de acompanhamento." (DTB, §38)</p> <p>"Tem que atender pais, alunos, professores." (DTC, §36)</p> <p>"A intervenção junto de pais de alunos que apresentam dificuldades ao nível do comportamento e ao nível das aprendizagens." (DCA, §10)</p> <p>"Noutras situações o coordenador tem uma noção mais abrangente da escola enquanto todo e na conversa dos pais consegue fazer compreender coisas que o Diretor de Turma não conseguiu." (DCA, §10)</p> <p>"É mais difícil gerir os pais e encarregados de educação do que os alunos." (DCA, §34)</p> <p>"É uma família difícil muitas vezes o facto de os contarmos ainda vai causar mais problemas, portanto temos nós que encontrar alternativas. Vamos resolvendo, um dia castigamos, no outro conversamos." (DCA, §36)</p> <p>"O tipo de intervenção que devem ter com as famílias mais problemáticas, ajudar a encontrar estratégias para dar a volta a determinadas tensões com as famílias." (DCA, §50)</p> <p>"Em relação aos pais procuro sempre que o primeiro canal de comunicação seja o Diretor de Turma. E só quando vejo que o papel do Diretor de Turma se esgotou, por qualquer motivo, é que entro eu. Procuro sempre ouvir ambas as partes para perceber, em primeira instância o que levou àquela dificuldade. Porque é que o Diretor de Turma não conseguiu responder àquela dificuldade (choques de personalidades, questões do passado, etc.)." (DCB, §12)</p> <p>"Tenho aqui pais, em sofrimento absoluto, a chorar a dizer que não estão preparados para o serem. Muitas vezes esta conserva acaba na troca de experiências, num exercício de lançar uma outra perspetiva sobre um determinado acontecimento, amainando pontos de vista, por vezes pouco fundamentados." (DCB, §20)</p> <p>"A sua intervenção foi no sentido de juntar as pessoas, ver onde é que estava o problema, percebeu-se que era quase nada, e depois movimentar-se no sentido de fazer com que o esclarecimento chegue ao pai." (CTB, §12)</p> <p>"É também fundamental os pais saberem com quem ir ter quando há algum caso mais grave, isto é, quando o problema já ultrapassa os diretores de turma." (CTB, §14)</p>
--	---

<p>Relação escola-família e comunidade</p>	<p>"Considero que o êxito deste projeto educativo passa muito por esta expressão de exigência que os pais colocam na intervenção dos filhos mas também na intervenção dos professores. Gerir isto por parte do Diretor de Ciclo não é fácil." (CTC, §48)</p> <p>"É uma comunidade que tem figuras e às vezes há figuras que entram com algum impacto. E esta será a maior das dificuldades que os Diretores de Ciclo sentem. E eles sabem que eu acho que é desejável este impacto exterior. Começámos a estruturar, por via da associação de pais, umas reuniões trimensais de audiência do Diretor de Ciclo com uma comissão de pais para um determinado ciclo." (CTC, §48)</p> <p>"Ainda hoje de manhã tive aí uma educadora que atuou de determinada forma com uma criança e veio logo aqui ao meu gabinete buscar uma zona de conforto pois os pais estavam a exercer alguma pressão. E na resolução deste tipo de intervenção é essencial o papel do Diretor de Ciclo." (CTC, §48)</p>
<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>"Quando os Diretores de Turma não conseguem dar conta de algumas ocorrências, ditas mais graves, a pasta é assumida também pelos Diretores de Ciclo." (DTB, §10)</p> <p>"Sim. Tivemos aí um caso de <i>bullying</i> e existiu a necessidade de contactar com o várias instituições, inclusive com o hospital. Todo este processo foi liderado pelo Diretor de Ciclo, numa estreita articulação com o Diretor de Turma. Na própria instrução do processo disciplinar, decorrente desta ocorrência, e na verificação de todos os tramites legais foi fundamental a presença e proximidade do Diretor de Ciclo, validando e orientando os vários passos de todo este procedimento." (DTB, §12)</p> <p>"Eu considero que é importante recorrer a alguém colocado superiormente na linha hierárquica. Há alunos que necessitam de ter uma conversinha com uma pessoa externa, pois esta normalmente tem maior impacto no aluno." (DTB, §34)</p> <p>"Ele pede-nos que lhe façamos chegar informações que consideramos pertinentes para a manutenção do bom ambiente educativo. Pede-nos também que nos antecipemos aos problemas fazendo tudo o possível para evitar situações mais complicadas." (DTB, §38)</p> <p>"Tem uma intervenção nas situações mais conflituosas entre alunos. Se o Diretor de Turma não conseguiu resolver alguma situação com um encarregado de educação a ocorrência sobe um degrau." (DTC, §10)</p> <p>"Se não conseguir subimos um patamar e então a situação vai parar ao Diretor de Ciclo que terá outro tipo de intervenção. Ele é uma pessoa que faz parte da direção e tem mais poder de resolver os problemas." (DTC, §</p>

<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>10)</p> <p>"Um ambiente favorável ao sucesso, aos alunos sentirem-se bem mais um adulto para confortar nos momentos mais difíceis. Isso acontece já nesta casa há muitos anos. E como é óbvio, também castiga. Ele muitas vezes tem que decidir situações mais complicadas." (DTC, §26)</p> <p>"Se achar que uma não merece sair, explico ao Diretor de Ciclo e a turma não sai." (DTC, §30)</p> <p>"Lá está problemas de comportamento. Com um aluno muito perturbador em contexto de sala de aula. Eu, depois de falar com os pais, senti que não conseguia resolver e fui falar com o Diretor de Ciclo. Eu cheguei ao seu gabinete e informei-o do problema e ele, como tem maior poder de decisão resolveu o problema." (DTC, §40)</p> <p>"Ela tem intervenção junto de alunos mais complicados. De alunos mais mal comportados. Sei que ela também, como Diretora de Turma, tem aquela palavra aquela assertividade. Há alturas em que a equipa quer conversar com certos alunos e, nesses encontros ela está presente. Educa e marca posição." (DTD, §20)</p> <p>"Quando eu tenho uma turma muito complicada, eu posso pedir-lhe para ter uma conversa e definir o que é aceitável do não o é." (DTD, §22)</p> <p>"Quando o Diretor de Turma não consegue, ou porque já gastou o discurso, ou porque é necessária a intervenção de alguém com um nível superior de autoridade..." (DCA, §10)</p> <p>"Já me fizeram duas coisas. A pior de todas que é ir a passar e ser caçada lá para dentro para fazer aquilo que o professor não conseguiu fazer. A coisa fica pior! Foi lá outro para mandar em vez de quem o deveria ter feito. A pessoa quando é apanhada desprevenida dá por si e já está dentro da sala." (DCA, §46)</p> <p>"A resolver problemas de comportamento de alunos mais difíceis. Deliberação de castigos de alunos que se portam mal ou para aqueles que faltam sistematicamente e para gerir situações com professores da turma, para não serem eles a gerir essas tensões." (DCA, §50-51)</p> <p>"Esta minha intervenção surge num quadro de indisciplina em sala de aula. Cheguei à sala de aula e apelei ao bom comportamento." (DCB, § 44)</p> <p>"Muitas vezes o Diretor de Turma não está e é o Diretor de Ciclo que tem de resolver <i>in loco</i> os problemas." (CTA, §16)</p>
---	--

<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>"Como ele está muito atento às situações do dia a dia e se esta atenção ajudar a ultrapassar esses problemas vividos ele pode contribuir a um bom clima de aprendizagem, o que levará a bons resultados." (CTA, §20)</p> <p>"Nós estamos convictos de que esta atitude de atenção sistemática sobre o aluno cria boas condições de aprendizagem e isso leva a bons resultados" (CTA, §20)</p> <p>"O aluno aqui tem que sentir que é respeitado e tem de respeitar. Todos os dia temos aqui situações complicadas e que necessitam da intervenção do Diretor de Ciclo." (CTA, §22)</p> <p>"Ele também tem de ter uma atenção especial a problemas que existam ao nível da indisciplina e ao nível da gestão dos afetos dos alunos." (CTA, §10)</p> <p>"Sou mais uma a chamar à razão, ele tem de perceber que está a ser vigiado. O meu discurso não é diferente dos meus colegas. Vai ao encontro do que a escola pretende." (DCD, §46)</p> <p>"Porque estão num contato muito próximo com os miúdos e dão pelos problemas muitas vezes no próprio local." (CTB, §16)</p> <p>"Há situações, dos alunos mais problemáticos, que é necessário chamar e fazer uma conversa mais frontal, tentando fazer com que o aluno comece a dar passos em ordem ao seu desenvolvimento." (CTB, §26)</p> <p>"Acontece sempre por questões disciplinares. E é uma questão que tem de ser gerida com pinças. Isto de intervir numa aula de outra pessoa não é fácil nem pacífico, por causa da perda de autoridade, ou desautorização." (CTB, §42)</p> <p>"Aquilo que é a situação extrema é uma intervenção qualquer junto de um professor perante alunos, perante o contexto de sala de aula que, aparentemente não era tido como qualquer coisa de desejável." (CTC, § 46)</p> <p>"Todas as semanas os nossos Diretores de Turma, de cada ano, se reúnem e o Coordenador de Ciclo coordena essas reuniões, supervisionando basicamente em duas ou três direções. Em primeiro lugar em relação ao ambiente educativo das turmas e dos anos, analisam os problemas comportamentais, se houver. Depois à luz do regulamento interno, se houver necessidade, propõem as medidas pedagógicas julgadas adequadas." (CTD, §12)</p> <p>"Se for necessário sim. Por exemplo quando um professor tem dificuldade em gerir uma turma. Quando ele tem problemas de</p>
---	---

	autoridade na relação com os alunos, etc." (CTD, §46)
Capacidade pedagógica	<p>"Mesmo não sendo todos os alunos da Diretora de Ciclo a sua presença impõe-se. No início do ano ela desloca-se a todas as turmas, individualmente, e dá-lhes as boas vindas. Os alunos sentem-se próximos do Diretor de Ciclo. Há situações de alunos que, mesmo estando o Diretor de Ciclo, procuram-no para resolver algum problema ou para partilhar dificuldades. Existe uma grande abertura para o acolhimento e, para mim, esta é uma das principais funções do Diretor de Ciclo." (DTA, §18)</p> <p>"Nesta escola o Diretor de Ciclo é um garante do funcionamento da organização e, simultaneamente um suporte afetivo para os alunos." (DTA, §18)</p> <p>"Na gestão de uma aula o professor tem situações em que tem de ser mais rude. Quando é solicitado o Diretor de Ciclo que, ao ter uma postura mais calma, discute em relação ao aluno, vai fazer que o aluno consiga refletir em relação à sua atitude e, por vezes ganha uma nova postura. Podemos pensar que o professor deve ter sempre esta função. Mas na prática é muito difícil. O Diretor de Ciclo, pelo seu maior distanciamento, consegue estar mais calmo, assertivo e ajudar mais o aluno a refletir sobre o seu comportamento." (DTA, §18)</p> <p>"Coerência, muita coerência e ser disponível." (DTA, §20)</p> <p>"Quando há algum estado de sítio. Quando eu como Diretora de Turma estou constantemente a alertar os alunos para os trabalhos de casa, quando eu vejo que os alunos não estão sensíveis ao facto de queremos fazer desta escola uma escola de excelência e não estão interessados em me ouvir eu já a chamei. Ela já se reuniu com os alunos da turma, quer com o grupo quer com alunos individualmente." (DTA, §34)</p> <p>"O acompanhamento próximo e individualizado dos casos, dos alunos e das famílias. Os Diretores de Ciclo conhecem os alunos, pelo nome, conhecendo as várias situações familiares. Vivem uma proximidade afetiva que deixa marcas nos alunos. é frequente os nossos alunos que vão para outras escolas dizerem que nessas escolas eles não são conhecidos. Isto é uma realidade que aqui não se passa, aqui os alunos sentem que pertencem a uma família alargada. Os anos que os alunos aqui passam habituam-nos a um tratamento personalizado e diferenciado." (DTB, §14)</p> <p>"Competência pedagógica, os valores humanos, a dedicação ao cargo, porque há sempre imprevistos é necessária esta dedicação permitindo uma presença constante junto dos alunos, das famílias e dos funcionários." (DTB, §20)</p>

<p>Capacidade pedagógica</p>	<p>"O Diretor de Ciclo também não poderá ter atos irrefletidos, terá que ter intervenção mas com muito tato na relação humana, em simultâneo com muita lucidez perante os diversos procedimentos inerentes associados aos diversos tipos de avaliação." (DTB, §24)</p> <p>"As dificuldades partem muitas vezes do relacionamento com os educadores. Quando eles têm que apontar falhas na forma de proceder de outros professores. Isto é relacionalmente exigente para eles." (DTB, §32)</p> <p>"Diretamente com os alunos a situação é a mesma. Se houver alguma situação com um aluno que o professor não consiga resolver entra o Diretor de Ciclo." (DTC, §10)</p> <p>"Se não resolveu vem o Diretor de Turma, se este não resolve vem o Diretor de Ciclo. A sua grande intervenção prende-se com questões relacionais, de várias ordens." (DTC, §12)</p> <p>"É uma pessoa que tem de ser pacificadora e boa gestora de conflitos com professores, alunos e pais." (DTC, §22)</p> <p>"Motivar. Eu acho que o trabalho do Diretor de Ciclo é motivar. Eu penso que aqui é assim. A principal função é motivar e incentivar. E há muitas formas de motivar. Como disse ele tem poder. E se pode chamar para castigar também pode chamar para elogiar, quando as coisas correm muito bem. E é fundamental, no dia a dia, essa postura de motivação e incentivo, seja com docentes ou com alunos." (DTC, §26)</p> <p>"O meu Diretor de Ciclo consegue criar um muito bom ambiente no seu corredor, o do 3º Ciclo." (DTC, §26)</p> <p>"Imparcialidade, uma boa relação. Ela é uma pessoa que consegue estabelecer uma muito boa relação com nós todos. Consegue gerir muito bem alguma coisa que não corra tão bem." (DTD, §18)</p> <p>"... tem uma boa capacidade de controlar e de se aproximar de todos nós." (DTD, §18)</p> <p>"As solicitações tem a ver com o nosso olhar sobre os alunos, sobre o ambiente educativo, sobre os vários aspetos que estão a funcionar bem ou com falhas que necessitem de ser corrigidas." (DTD, §34)</p> <p>"É-me pedido que tenha uma relação muito próxima com os alunos, não substituindo o Diretor de Turma, mas sistematicamente chamo alunos, converso com eles, resolvo situações." (DCA, §20)</p> <p>"Perseverança, capacidade de antecipação e antevisão de problemas e</p>
------------------------------	--

<p>Capacidade pedagógica</p>	<p>flexibilidade." (DCA, §26)</p> <p>"Amanhã vou ter de resolver uma situação de uns pais que são completamente irresponsáveis e diariamente o aluno chega tarde e diariamente tem faltas de atraso." (DCA, §34)</p> <p>"Junto dos alunos o Diretor de Ciclo é uma presença constante e, nos corredores, procuro criar um perfil de seriedade, quase austeridade, juntamente com alguma familiaridade." (DCB, §10)</p> <p>"Jogando isto um pouco com a personalidade dos alunos para que, por um lado, possa exercer a minha autoridade quando ela é necessária, nos casos de indisciplina, e dar espaço de acolhimento aos miúdos mais frágeis fazendo-os perceber que há aqui uma pessoa que pode mediar, ajudar e proteger. Há aqui um equilíbrio que nem sempre é fácil de fazer." (DCB, §10)</p> <p>"Tenho que gerir momentos de dificuldade relacional com professores, com pais, com alunos." (DCB, §20)</p> <p>"Temos que fazer aqui um exercício de superação de preconceitos para que seja possível capitalizar o momento atual como um momento de evolução em relação ao passado. Aqui, porque temos uma certa repetição de processos e de problemáticas temos que ter um cuidado redobrado em relação à criação de preconceitos." (DCB, §34)</p> <p>"É necessário um exercício constante de personalização. Consoante o tipo de pessoa a forma de levar a água ao moinho é diferente." (DCB, §36)</p> <p>"É muito mau para o professor os alunos descobrirem que a autoridade do professor está dependente de terceiros." (DCB, §44)</p> <p>"Tocou-me e toca-me a personalização e o facto de atender as pessoas que por cá passam como pessoas, conhecendo o seu nome e não as tratando como um número. Isto provoca ligações muito importantes." (DCC, §15)</p> <p>"Fazer com que a pessoa os reconheça e reconheça que o esforço tem que ser seu, que a pessoa saiba que estamos cá para ajudar e que ela possa contar com a escola naquilo que são suas fragilidades, mas procurando refletir e aceitar que algumas coisas dependem só da própria pessoa." (DCC, §17)</p> <p>"Eu acho que é muito importante ter uma palavra ou porque a pessoa está doente, ou faz anos ou tem um problema com um filho." (DCC, §17)</p>
------------------------------	---

<p>Capacidade pedagógica</p>	<p>"Eu procuro ter muito cuidado para não colocar a pessoa em questão perante outros nem perante os alunos." (DCC, §29)</p> <p>"E quando os alunos vêm com queixas eu não aceito blá, blá, blá, é preciso factos concretos e frontalidade na conversa." (DCC, §29)</p> <p>"Tem de ser uma pessoa com calma, não pode ser impulsiva." (DCC, § 31)</p> <p>"Mas é necessário que o Diretor de Ciclo tenha disponibilidade para que os alunos saibam que ele está. Eu não uso a minha hora de almoço. Há sempre alguém que me procura. Se tenho algum tempo disponível lá vou à sala de professores." (DCC, §31)</p> <p>"O que faço quando vou às turmas, em caso de atraso ou de falta de um professor, é sublinhar as características positivas da turma, sublinhar o grupo engraçado que é, tento sublinhar aquilo que de bom têm. Como os conheço de uma forma bastante apurada posso avançar por este rumo e tenho-me dado bem. " (DCC, §55)</p> <p>"Terá de ser atenta, perspicaz, competente pedagógica e cientificamente, conhecedor da legislação, sensata, humilde, de bom humor, leal para com a entidade patronal." (CTA, §18)</p> <p>"Ele vive o pulsar da escola e ao viver este pulsar age em conformidade. Se há um aluno que não está bem ele aproxima-se e ajuda. Espero que ele tenha um atitude de intervenção e de resolução dos problemas no dia a dia da escola." (CTA, §16)</p> <p>"A assertividade é outra que julgo importante. É o saber dizer e agir no momento certo. É o saber que palavras utilizar para conseguir resultados mais positivos com alunos e com professores. Uma outra que considero essencial é a capacidade de ouvir e de apaziguar alguns tumultos." (DCD, §28-29)</p> <p>"Isto está relacionado com os problemas pedagógicos, é preciso fazer os alunos assumirem os estragos que fazem." (DCD, §42)</p> <p>"Digo-lhes que sou uma mais valia, uma ajuda mais, uma pessoa mais, mas também para perceber o funcionamento do ano. Digo-lhes que estou cá para ajudar a ultrapassar as dificuldades e que me podem procurar para resolverem problemas da sua vida." (DCD, §12)</p> <p>"E coube ao Diretor de Ciclo equilibrar e responder finalmente à situação. Isto, muitas vezes, misturam-se muitos aspetos diversos, pedagógicos, científicos e relacionais." (CTB, §12)</p> <p>"São pessoas com um determinado perfil, que mantêm uma excelente relação com os alunos e são capazes de ser "duros" quando é necessário.</p>
------------------------------	--

<p>Capacidade pedagógica</p>	<p>Eles têm que ter estas duas facetas e ser muito bem aceites pelos alunos." (CTB, §14)</p> <p>"A capacidade de diálogo com os alunos e com os professores. Como sabe nós temos também muitos problemas com professores. Capacidade de diálogo e, simultaneamente, capacidade de decisão." (CTB, §20)</p> <p>"O Diretor de Ciclo tem de gerir alunos funcionários, pais, professores que têm uma série de interesses contraditórios, com sensibilidades muito diferentes." (CTB, §44)</p> <p>"Nós aqui temos pretendido ter um caracter de proximidade, um Diretor de Ciclo deve conhecer os seus alunos e deve ter permanentemente a porta aberta, para que o professor quando não dá aulas ou quando não está a ter reunião de direção pode receber qualquer aluno sem necessidade de marcação prévia. O Diretor de Ciclo, mesmo que seja para ir lá buscar um rebuçado, deve receber os alunos e os alunos sabem onde e a quem ir pedir alguma ajuda." (CTB, §14)</p> <p>"A mesma coisa em relação aos alunos. por muito que eu faça incursões pela escola, e eu gosto de as fazer, nos recreios, nas horas de almoço, naquilo que são tentativas de estar próximo dos alunos são eles que estão no terreno e operacionalizam." (CTC, §11)</p> <p>"Se porventura tivesse que destacar eu diria que teria que ser alguém que teria que tem que ter ascendente, ter promoção de empatia, alguém com impacto, tem que saber estar, saber comunicar." (CTC, §21)</p> <p>"Na preparação destes conselhos de turma é que eles tentem atenuar as tensões que andam no ar, tentem promover uma boa avaliação, que promovam o otimismo neste ambiente que nos rodeia." (CTC, §21)</p> <p>"Ele têm que ser portadores, em educação, de um rumo pintado a cor e não com ambiente cinzento que anda na atmosfera social." (CTC, §21)</p> <p>"Terão que ser qualidades ligadas a este otimismo de fé, esperança, maturidade." (CTC, §21)</p> <p>"Sim. E tentar com os Diretores de Ciclo depois ver o grau de obtenção de resultados. Dizer: eu não estou a conseguir isto que propus como objetivo para este ano. E o Diretor de Ciclo acompanha. Não consegues porquê? Há carência de formação? E nós podemos oferecer formação para colmatar estas lacunas. " (CTC, §28)</p> <p>"Primeiro ter boa estabilidade pessoal, isto é, uma pessoa que não trabalha com base em impulsos. Hoje está bem disposta trabalha de uma maneira, amanhã está mal disposta trabalha de outra. Uma personalidade</p>
------------------------------	---

Capacidade pedagógica	<p>com estabilidade não variar a ação conforme acorda de manhã." (CTD, § 22)</p> <p>"A segunda é ter uma estrutura ética sólida, nomeadamente um sentido de justiça apurado, que é muito importante." (CTD, §22)</p> <p>"Sabe sendo um corpo intermédio aqui na escola, quando tem de gerir conflitos ou ter de tomar decisões em que não exista definição muito clara de competências ele tem dificuldades em atuar." (CTD, §48)</p>
Desenvolvimento profissional	
Supervisão/ Avaliação de desempenho	<p>"Regularmente eu entrego um relatório, trimestral, da minha visão relativamente ao trabalho dos outros. Faço uma avaliação do trabalho desenvolvido durante o primeiro período em termos globais. Posso identificar e salientar casos específicos." (DCA, §38)</p> <p>"Ainda não fiz observação de aulas mas provavelmente irei ter que fazer devido às subidas de escalões." (DCA, §48)</p> <p>"Na prática temos um diálogo constante entre mim e a Diretora onde aparecem nomes concretos, atitudes concretas, aulas específicas. As nossas observações e conversas vão mais no sentido de ajudar a pessoa do que de ter por onde pegar." (CTA, §32)</p> <p>"Mas a sua principal atuação dentro da aula é para avaliar um determinado professor. Ele é a principal fonte de informações neste âmbito." (CTA, §36)</p> <p>"Estamos a iniciar esse processo este ano letivo. Vamos começar com a avaliação dos professores e eu vou ser chamada a isso. " (DCD, §38)</p> <p>"Posteriormente às reuniões o Diretor de Ciclo vai alertando os departamentos para faltas de uniformidade que vai percebendo." (CTB, § 22)</p> <p>"Aos Diretores de Ciclo vai competir avaliar os Diretores de Turma." (CTB, §34)</p> <p>"Outro exemplo: uma professora de desenho. Determinei lá que eu quero que exista convergência entre avaliações internas e externas. Tenho aqui uma professora que apresenta um padrão de <i>décalage</i> de cinco pontos. E eu tive que chamar esta professora e confrontá-la com este tipo de situação. E em seguida estabelecer objetivos de ajustamento e convergência." (CTC, §24)</p> <p>"Tivemos que contratar dois profissionais e, um deles, decorridas 2</p>

<p>Supervisão/ Avaliação de desempenho</p>	<p>semanas sentimos que a coisa não iria lá. Imediatamente o Diretor de Ciclo começou a ter que entrar na sala de aula e a coisa deu na resolução do contrato. " (CTC, §46)</p> <p>"É bom que o Diretor de Ciclo vá dar avisos dentro de uma sala de aula 30 segundos dá para ter uma leitura do que se passa lá dentro. Convém que se faça isto com alguma intencionalidade. È importante que os professores comecem a sentir que aquela exclusividade já não é assim tão exclusiva." (CTC, §46)</p> <p>"Por via do Diretor de Ciclo monitorizar o que é o desempenho do professor, por ter conhecimento dos objetivos que o professor se propõe atingir em termos do que é a sua intervenção num determinado ciclo." (CTC, §50)</p>
<p>Supervisão / acompanhamento</p>	<p>"Depois disto a minha atuação é mais ao nível da supervisão, ver se as coisas estão a ser marcadas de acordo com o plano, verificar as dificuldades que vão surgindo e limar arestas." (DCA, §28)</p> <p>"Já me cheguei a oferecer para ajudar colegas com dificuldades e há pessoas que se sentem à vontade para isso e chamam-me." (DCA, §48)</p> <p>"Há Diretores de Turma que, devido ao capital acumulado não necessitam de apoio e as coisas correm bem. Há outros que, devido às suas fragilidades necessitam de mais proximidade e atenção. Com isto tudo eu espero ser um facilitador neste caminho de exigência." (DCB, § 20)</p> <p>"E que no exercício das suas funções encontram aqui alguém que os ajuda a ultrapassar as dificuldades que surgem. E isto acontece aos mais diversos níveis." (DCB, §20)</p> <p>"Nós trabalhamos em constante sintonia e articulação porque é constante o contato entre os diversos Diretores. Eu procuro ser o mais possível facilitadora do trabalho do Diretor por que tenho de facto autonomia para tomar decisões." (DCC, §11)</p> <p>"Se há uma característica que eu considero essencial é o estar muito disponível e muito próxima. Eu chego todos os dias às 8, ou um pouco antes. Se há uma característica do meu trabalho que eu considero indispensável para mim, para os alunos é exatamente o estar muito disponível e estar muito próxima dos professores e das famílias para perceber o que se passa." (DCC, §13)</p> <p>"Temos que procurar que as pessoas sejam humildes, não sendo nós arrogantes, neste caso eu, ou a toda poderosa e procuro conciliar isso e</p>

Supervisão / acompanhamento	<p>procuro que a pessoa se empenhe em reconhecer o que tem que melhorar, quais são os seus pontos fracos." (DCC, §17)</p> <p>"É saber que as pessoas são profissionais mas que, para além de profissionais, têm o seu próprio contexto pessoal e familiar e aquilo que nós podermos utilizar nesse aspeto, como reforço positivo, no sentido de as fazer sentir apreciadas e valorizadas é importante." (DCC, §17)</p> <p>"O Diretor de Ciclo também não pode ser uma pessoa apressada porque se o é, não para e não atende cada um, se não os conhece pelos nomes e perde presença." (DCC, §31)</p> <p>"O Diretor de Ciclo não pode ser uma entidade abstrata que está no gabinete. Eu estou no gabinete tanto quanto necessário. E deixo o trabalho burocrático para o serão, ou para depois das cinco, porque é importante estar na escola entre as 8 e as 16:30 o mais possível disponível e visível." (DCC, §31)</p> <p>"Repare eu tenho sempre a minha porta da sala de aula aberta. Convido os meus professores a assistirem às minhas aulas, estou disponível para ser convidada e para dar sugestões e dar ecos do meu olhar." (DCC, §47)</p> <p>"Considero importante em termos de avaliação do professor e se existir algum problema da parte de algum professor ele deve ajudar." (CTA, § 36)</p> <p>"Por vezes existem dificuldades de relação entre alunos e professores. Procuro ter contatos para atenuar essas dificuldades." (DCD, §24)</p> <p>"O Diretor de Ciclo deve gostar de andar por aí e de tomar o pulso à escola. Os Diretores de Ciclo são a minha salvaguarda e os Diretores de Turma são a salvaguarda dos Diretores de Ciclo." (CTB, §16)</p> <p>"Na construção do dito processo de aprendizagem tentamos criar aqui objetivos. Ao Diretor de Ciclo cabe a função de envolver a malta em ordem a esses objetivos. Estamos a falar em desafios do tipo: numa reunião com um professor dizer ó meu caro amigo, para atingirmos este objetivo que tu pessoalmente propuseste. Este salto aqui é o mais complicado. É saltar do departamento para o professor tem que ser normalizado pelos Diretores de Ciclo." (CTC, §23)</p> <p>"São das tais situações que o Diretor de Ciclo tem de ter a sensibilidade e não pode deixar de acompanhar. E eles não necessitam de ir para dentro de uma sala de aula para saber o que se passa lá dentro. Pelos ambientes, pelas relações que se medem entre os professores e os alunos agente percebe o que ali se passa e o ir dentro de uma sala de aula pode ser</p>
--------------------------------	---

	alguma coisa para catapultar." (CTC, §46)
Identificação de áreas de formação	<p>"A formação para todo o corpo docente vem da Diretora Pedagógica ou da Diretora Geral. Ao nível da sugestão eu tenho intervenção, não dou formação a ninguém, mas faço sugestões, segundo o que vou sentindo da comunidade educativa." (DCA, §54)</p> <p>"Vemos áreas que estão deficitárias e procuramos estratégias para revigorar os nossos serviços. Este é um âmbito em que estamos atentos ao que faz noutras escolas." (DCB, §48)</p> <p>"Há aspetos de mudança que são de ordem pessoal, outros se calhar não. Há aspetos em que a escola pode possibilitar mudanças e formação específicas para algumas pessoas. Onde há fragilidades e áreas deficitárias a promover a coisa resolve-se em encontros individuais com as pessoas. Eu faço isso com muita frequência." (DCC, §25)</p> <p>"Por exemplo, um professor de língua portuguesa que afirma não ter conseguido fazer a correta incursão no novo acordo ortográfico e que relata isto como uma lacuna, e nós tivemos cá casos destes, foi necessário proporcionar formação para colmatar estas carências. O Diretor de Ciclo vai monitorizar estas zonas de carência." CTC, §50)</p>
Desenho de ações de formação	<p>"Estou-me a lembrar, por exemplo, de uma para os secretários. Eles esquecem-se das suas responsabilidades, o seu papel de apoio, junto do Diretor de Turma. Então promovemos umas reuniões de reciclagem." (DCA, §56)</p> <p>"Na questão das atas eu tive de chamar duas pessoas, muito concretamente, e lhes mostrar, com muita simplicidade, e mostrei-lhe alguns bons exemplos e fomos comparar. E para além disso eu dediquei o meu tempo a ajudá-las a ver o que tinham de melhorar. Disse-lhe também a necessidade de cumprimento de prazos de entrega de atas." (DCC, §27)</p> <p>"Nós cá, em conjunto com outras escolas, temos um plano de formação e os professores têm grande quantidade de ofertas de formação de qualidade e fazem bem mal quando não as frequentam. A nível da formação interna a formadora ausculta as necessidades ao longo do ano e no final apresenta um plano de formação para toda a comunidade. A formação passa pelo acompanhamento a nível individual que há pouco referi e esse acompanhamento é também dado por mim." (DCC, §59)</p> <p>"É aqui que é o lugar onde cada um de nós, com base no que vai vendo e sentindo, dá a sua opinião relativamente ao que a escola necessita. Com base nestas várias opiniões é que se desenha o plano de formação para os funcionários do estabelecimento." (CTA, §40)</p>

Gestão de pessoas	
Gestão de recursos humanos	<p>"Existiu aqui um exemplo muito bom. Há cá uma colega que já não está na posse de todas as suas faculdades, já era incapaz de enfrentar uma turma. Então decidiu-se responsabilizá-la pelos apoios e tutorias. Foi uma boa decisão. Ela sente-se bem e a escola necessita deste tipo de serviço." (DTA, §32)</p> <p>"Ele tenta gerir recursos , gastos de tempo, professores e saídas. E concertar isto tudo no âmbito mais largo da escola." (DTC, §30)</p> <p>"Tem que se aperceber o que se está a passar na escola. Se há faltas de professores é ela que vê qual a melhor solução para resolver esse problema. A principal dificuldade será o excesso de solicitações." (DTC, §36)</p> <p>"Nesta escola há uma outra tarefa que está à responsabilidade do Diretor de Ciclo: a resolução de problemas associados à falta de um professor. É preciso encontrar o que o vai substituir e é o Coordenador de Ciclo de lidera esse processo." (DCA, §12)</p> <p>"Por outro lado também temos intervenção ao nível das visitas de estudo. Cabe-me a mim arranjar as substituições e organizar a visita de estudo do ponto de vista de gestão da escola. Por exemplo, o professor de história organiza uma visita de estudo. Como ele vai à visita de estudo vai faltar a aulas e eu é que arranjo os professores que participam de modo a existir a menor perturbação possível ao nível da escola. Tenho que arranjar maneira de a escola funcionar na mesma. Arranjar substitutos, garantir que os professores que vão deixar trabalho para a substituição." (DCA, § 14)</p> <p>"Isso é sistemático. Quando há faltas sou eu que tenho que gerir os recursos e ver que vai substituir. Como sou elemento da direção da escola tenho voz ativa nesta matéria." (DCA, §42)</p>
Coordenação de grupos, reuniões e atividades	<p>"A principal função é a de coordenação. Coordenação entre todas as partes; pais, professores e alunos. É necessário ter muito jogo de cintura sem fazer jogo duplo. Às vezes as pessoas confundem jogo de cintura com jogo duplo. Falo sempre numa transparência e coerência de atitudes, com a consciência de que nem toda a gente tem de saber tudo do que se passa. Ele tem de assegurar o bom funcionamento do ciclo. Tendo em conta uma visão global da escola, certificar-se que tudo está minimamente bem encaminhado." (DTA, §16)</p>

<p>Coordenação de grupos, reuniões e atividades</p>	<p>"Outras situações têm a ver com atividades que são dinamizadas internamente e que carecem de coordenação." (DTB, §38)</p> <p>"Todas as semanas nós temos reunião de equipa educativa e ela está sempre presente, nunca falha. Acho que é uma pessoa que realmente intervêm em praticamente tudo." (DTD, §10)</p> <p>"Se há orações ela está presente, se há atividades ela marca a sua posição. ela dá muito acompanhamento aos Diretores de Turma." (DTD, §10)</p> <p>"Ela disse logo: não se preocupem que eu faço uma folha para todos desde o 7ºA até ao 9ºE. Hoje eu sei que os meus colegas estão a fazer todos o mesmo. Estamos mais alinhados, mais seguros e com as tarefas mais distribuídas." (DTD, §14)</p> <p>"Ela coordenas as várias equipas. A dos cenários, a das atividades, a dos ensaios, etc. É a articulação entre toda esta gente e todas estas equipas que passa pelo Coordenador do Ciclo." (DTD, §16)</p> <p>"Contatos, gestão de equipas com diversas responsabilidades, etc. Temos três grandes atividades ao longo do ano. Uma no Natal, outra na Páscoa. temos estado a viver a preparação dos festejos do nosso aniversário e ela tem estado imensamente envolvida nas reuniões de preparação. Nestas grandes atividades ela está sempre presente e procura colocar limites e ajuda a fazer com que as coisas corram bem." (DTD, §24)</p> <p>"...é preciso ter muita disponibilidade e organização para conseguir levar este barco a bom porto." (DTD, §28)</p> <p>"Ela própria tem esta opção para interiorizar mais as diversas movimentações que acontecem num ano." (DTD, §34)</p> <p>"Há uma equipa coordenadora e nessa equipa estão presentes os vários Coordenadores de Ciclo. O nosso papel neste caso é fazer a ligação entre os projetos de turma, ou de ano, ou projetos que atravessam várias disciplinas, arranjar forma de enquadrar esses trabalhos no geral da festa." (DCA, §14)</p> <p>"Daí a palavra coordenar e esta coordenação permite-nos articular as pessoas que trabalham no mesmo ciclo, sejam eles professores ou alunos e coordenar as ações entre ciclos. Espero que o trabalho dos outros seja mais fácil é isso que procuro fazer." (DCA, §20)</p> <p>"Eu coordeno as reuniões 7º, 8º e 9º. Neste espaço procuram-se as transversalidades de conteúdos de atividade e vê-se se é viável, ou não, a realização de determinada atividade." (DCA, §28)</p>
---	--

<p>Coordenação de grupos, reuniões e atividades</p>	<p>"Eu já lhe disse, à pouco, que acho que eu tenho que ser fundamentalmente uma facilitadora que provoque nos professores a necessidade, o desejo, o conforto de trabalhar em equipa. Eu não sei trabalhar de outra maneira. Vinha já muito habituada, da minha juventude, a fazer isso e a procurar motivar as pessoas de uma maneira muito próxima. " (DCC, §17)</p> <p>"Fazemos reuniões grandes e reuniões sectorialmente e fazemos reuniões semanais com os Diretores de Turma." (DCC, §21)</p> <p>"A finalidade é coordenar todas as atividades que dão substância ao projeto educativo. Ele tem de coordenar o trabalho realizado pelas várias disciplinas." (CTA, §16)</p> <p>"Para além disto também me cabe organizar e coordenar as várias equipas de Diretores de Turma do 3º ciclo." (DCD, §14)</p> <p>"O Diretor de Ciclo é, em grande parte o coordenador dos Diretores de Turma do seu ciclo. Tudo o que seja matéria do foro pedagógico e que tenha a ver com professores e com alunos está a cargo do Diretor de Ciclo." (CTB, §10)</p> <p>"Em primeiro lugar coordena diretamente os Diretores de Turma desse Ciclo. Nós aqui temos uma forma de organização em que os Diretores de Turma de cada ano se constituem em equipa e trabalham em conjunto o ano. Portanto não há um Diretor de Turma a trabalhar autonomamente." (CTD, §12)</p> <p>"Ele coordena os Diretores de Turma que por sua vez coordenam os projetos das turmas." (CTD, §26)</p>
<p>Gestão da informação</p>	<p>"Para que cada professor cumpra as suas funções tem de existir um diálogo profundo entre o Coordenador de ciclo e os Coordenadores dos Departamentos. Quando existe o problema de funcionamento de algum professor é necessário intervir." (DTA, §16)</p> <p>"O Diretor de Ciclo aqui sabe tudo. Desde os corredores, reuniões, conversas ele está sempre presente, extremamente próximo. Os alunos cruzam-se sempre com ele, constantemente. O seu gabinete está completamente mergulhado nas salas dos alunos do seu ciclo." (DTC, § 28)</p> <p>"Quer a nível das situações mais práticas, quer de outros níveis, sou chamada a fazer esta coordenação, levar à Direção este sentir e este pulsar é o desafio que me é colocado." (DCD, §16)</p> <p>"Sou solicitada para levar às equipas aquilo que a Direção, ou o</p>

<p>Gestão da informação</p>	<p>Pedagógico, quer que seja levado aos alunos. Por exemplo as palavras chave, o não esquecer delas ao longo do ano. Aquilo que o Diretor mais quer que estejamos a fazer no terreno e a levar aos alunos." (DCD, §18)</p> <p>"É tão difícil fazer toda a escola funcionar da mesma maneira. Somos pessoas diferentes e encaixar isto é difícil. Isto nota-se muito mais visível quando estamos em grupos mais restritos, em grupos mais pequenos." (DCD, §34-35)</p> <p>"O trabalho dele deve ser fundamentalmente de motivar e ajudar os Diretores de Turma a fazer com que o Conselho de Turma se centre nas necessidade de formação dos alunos e fazer com que se desenvolvam as estratégias adequadas para que o maior número deles consiga atingir o melhor grau possível de formação." (CTD, §26)</p>
<p>Gestão do ensino aprendizagem</p>	
<p>Coordenação da lecionação</p>	<p>"É uma forma de obrigar os alunos a trabalhar mais e a escrever mais. Por exemplo quando há muitas negativas num teste ela procura o professor e tenta saber o que se passa. Não é colocar em causa mas é perceber o que está a acontecer." (DTA, §22)</p> <p>"Para influenciar resultados temos aulas de apoio de português inglês e matemática. Este apoio é também coordenado por mim. Pontualmente, em caso de necessidade criamos espaços próprios para tirar dúvidas em disciplinas específicas." (DCA, §24)</p> <p>"Uma das coisas que ficou logo definida era a definição de um calendário de testes para evitar sobreposições. Como eu sou minimamente organizada procurei levar para os conselhos de turma logo uma calendarização dos testes para as 12 turmas." (DCC, §57)</p> <p>"É responsável principalmente ao nível pedagógico, porque a responsabilidade científica cabe, em primeira linha, ao coordenador de departamento. Mas o Diretor de Ciclo também tem intervenção ao nível científico." (CTB, §10)</p> <p>"Reforçando aqui esta ideia. Eu espero do trabalho deles, no dia-a-dia serem facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, do processo de inclusão de um quadro de valores que são os nossos um projeto educativo de humanismo cristão, enfim há toda uma lógica que está ligada a esta ideia de extensão." (CTC, §17)</p> <p>"Ele coordena, dentro que lhe é possível e ao nível pedagógico e em estreita relação com os Diretores de Turma, ele avalia o que se tem</p>

	realizado na escola." (CTD, §36)
Monitorização de dados / metas	<p>"Um outro âmbito no qual é sentida a presença do Diretor de Ciclo é a sua presença em todas os conselhos de turma, finais e intercalares." (DTA, §18)</p> <p>"Ou são os resultados que lhe chegam através dos alunos no próprio corredor. Ou através dos diretor de turma. A recolha sistemática de dados operacionaliza-se com a realização de concelhos de turma intercalares e finais." (DTA, §24)</p> <p>"Ele deve refletir sobre os dados internos e os externos de avaliação, sobretudo ao nível das disciplinas essenciais, ajudando o Conselho Pedagógico a refletir." (DTB, §22)</p> <p>"Pessoalmente, já tive de fazer frente a "pressões" devido ao elevado número de negativas, a Língua Portuguesa, e estas pressões vinham mesmo do Diretor de Ciclo." (DTB, §24)</p> <p>"Ele Está presente em todas as reuniões de avaliação. E eu acho que faz um certo tratamento aos dados. E ele está sempre presente a tirar apontamentos. O Diretor de Ciclo aqui da escola conhece todos os alunos do seu ciclo e conhece o seu historial." (DTC, §28)</p> <p>"Uma outra preocupação que tenho é a de monitorizar os resultados dos alunos, quer através dos resultados dos testes, muitas vezes o professor ainda não deu o resultado aos alunos e já mos deu a mim, e nesta sequencia tentamos delinear estratégias no sentido de encontrar uma solução." (DCA, §22)</p> <p>"O trabalho das turmas, resultados, se há muitas negativas, e as ações para enfrentar essas realidades. Temos um conjunto de professores tutores e verificar se estão a existir resultados." (DCA, §38)</p> <p>"Pode ser a coordenação dos momentos mais formais, das pautas, as fichas de avaliação para casa." (DCB, §20)</p> <p>"Para além deste esforço sistemático temos aqui implementados outros sistemas que nos ajudam a monitorizar os resultados conseguidos, sobretudo no âmbito académico, com reflexos também ao nível disciplinar. As avaliações sumativas, no final de cada um dos períodos, são dados que utilizo." (DCB, §22)</p> <p>"A minha presença em todos os conselhos procura garantir a equidade e uniformidade de critérios nos vários processos. Aliás, eu já vou para todos os conselhos com uma síntese dos resultados, com percentagens, que me permitem ter uma leitura mais ampla das situações." (DCB, §24)</p>

<p>Monitorização de dados / metas</p>	<p>"Este instrumento dá-nos a possibilidade de nos compararmos com as escolas vizinhas que partilham o mesmo contexto. Esta é efetivamente uma preocupação nossa. Tentar perceber o que é que as escolas que nos ladeiam acabam por oferecer aos seus alunos e perceber que mais valias é que isso nos traz. Essa informação pode vir através da comunicação social, através das divulgações que as escolas fazem dos seu próprios serviços." (DCB, §30)</p> <p>"Isto não é um processo sistemático, mas acabamos por tentar perceber o que de bom se faz noutras escolas e tentar importar essas boas práticas. Os testemunhos de professores, de pais de amigos que têm contatos fora também são fonte de informação." (DCB, §32)</p> <p>"Temos de ver se há desequilíbrios entre as turmas ou se há diferentes abordagens entre os professores ou se há alunos com crises de trabalho. Temos de explicitar estas coisas. Temos de colocar tudo em questão, temos que questionar tudo o que sai fora do que é expectável acontecer." (DCC, §23)</p> <p>"Para nós é fundamental manter o hábito desta avaliação e para o reforçar, sempre numa perspetiva de melhoria, para não causar constrangimentos nem invasões de privacidade." (DCC, §47)</p> <p>"Eu sou mera utilizadora de dados. Não tenho aqui nenhum trabalho de criatividade ao nível da escolha de indicadores. Eu tento encontrar respostas para esses números. Eu interpreto os dados de acordo com a vivência que vou entendendo no colégio. Nos conselhos de turma vamos elaborando estratégias para melhor atacar os problemas que vamos detetando." (DCD, §26)</p> <p>"Existe sempre uma curiosidade de saber nos rankings a nossa posição e a posição das escolas que estão à nossa volta. Estou atenta a atividades, a formas de atuar, estou atenta a processos de ensino aprendizagem. " (DCD, §32)</p> <p>"Os Diretores de Ciclo estão praticamente em todas as reuniões do seu ciclo e isto permite-lhe aperceber-se que ocorrem de turma para turma e que por vezes não tem a ver com os alunos mas sim com os professores." (CTB, §22)</p> <p>"O facto de ele estar em todas as reuniões também lhe dá o conhecimento de disciplinas que tenham muitos níveis negativos e nessas situações ele pode pedir intervenção." (CTB, §22)</p> <p>"Aqui temos um estudo estatístico de todas as provas de aferição, desde que iniciaram, comparando o nosso desempenho com o desempenho das</p>
---------------------------------------	--

<p>Monitorização de dados / metas</p>	<p>outras escolas a nível nacional e esta monitorização vai-nos dando algumas pistas." (CTB, §26)</p> <p>"Para além deste tipo de informações, quando uma determinada prova tem resultados muito negativos o Diretor de Ciclo tem conhecimento da situação." (CTB, §26)</p> <p>"Para o tratamento destes dados é criada uma comissão composta pelo Diretor Pedagógico, o Diretor de Ciclo e o Delegado de Departamento. Aqui, a palavra dos Diretores de Ciclo é fundamental porque conhecem muito bem as pessoas em causa." (CTB, §36)</p> <p>"No final dos períodos o Diretor Pedagógico, ou o Diretor de Ciclo, vai turma a turma comentar os resultados e apelar por mais esforço e empenho." (CTB, §24)</p> <p>"Isto é muito discutido por que criámos aqui alguns dados mensuráveis que nos incomodam. Recentemente, no pedagógico, isto foi muito discutido. Nós tínhamos definido diminuir o número de anulações que tínhamos. Mais especificamente no secundário e particularmente na disciplina de economia. Esta professora teve que vestir um casaco que não lhe é agradável. Mas é uma realidade. Eu não posso ter todos os anos cerca de 80% dos alunos a anular." (CTC, §24)</p> <p>"Neste momento estão a suceder diversas reuniões de balanço e avaliação daquilo que foi o primeiro período dos alunos e os Diretores de Ciclo estão presentes em todos os conselhos de turma, fazendo a minha extensão." (CTC, §11)</p> <p>"Fizemos aqui uma análise e definimos o quadro de regras, condutas, que nós pretendemos dentro da sala de aula para o 5º ano." (CTC, §26)</p> <p>"Todos os Diretores de Turma, todos os Coordenadores de Grupo Disciplinar e todos os Coordenadores de Ciclo têm os dados estatísticos das avaliações dos alunos, por disciplina." (CTD, §28)</p>
<p>Estimular a gestão eficaz das aulas</p>	<p>"Ao nível dos professores, para além da ligação dos professores com a própria turma o Diretor de Ciclo, devido a ter conversas muito próximas com todos os docentes, tem o papel de ajudar a gerir e ultrapassar dificuldades associadas à gestão de aulas, no fundo a desempenhar melhor o seu trabalho." (DCA, §10)</p> <p>"As principais ajudas centram-se na gestão dos programas e na gestão dos problemas comportamentais." (DCA, §10)</p> <p>"Eu posso lhe responder de uma forma muito simples. É uma espécie de Diretor Pedagógico de um Ciclo, com tudo o que isso implica. Ora um Diretor Pedagógico numa escola tem que velar pela qualidade da</p>

Estimular a gestão eficaz das aulas	<p>formação, pelo ambiente educativo e pelo cumprimento das dinâmicas de aprendizagem da escola." (CTD, §20)</p> <p>"Velam também pela qualidade do trabalho pedagógico, do ambiente educativo. Essa é a função que o Coordenador de Ciclo tem aqui na escola." (CTD, §12)</p>
Gestão organizacional	
Melhoria de processos	<p>"Ele tem uma visão mais global que lhe permite atuar numa tentativa de uniformizar procedimentos." (DTB, §18)</p> <p>"A finalidade é que a coisa funcione bem. No fundo é que as atividades que se desenvolvem em cada um dos ciclo cheguem ao final dos processos de forma conseguida. E estes processos são imensos. É o processo de avaliação, o processo de diálogo com os encarregados de educação, processo de diálogo com os alunos, de apoio a alunos com dificuldades. O Diretor de Ciclo é o apoio nos momentos críticos." (DCB, §18)</p> <p>"A minha presença e a minha atuação seja um empecilho na facilitação." (DCB, §20)</p> <p>"O Diretor de Ciclo, dialogando com as pessoas com quem trabalha no seu dia a dia, tentar perceber o que é que leva a que existam falhas no processo. Outro exemplo: uma visita de estudo sem seguro. Onde está o ser humano está a falha e o Diretor de Ciclo tem de efetuar uma intervenção efetiva recordando que existem determinados princípios que não podem ser esquecidos." (DCB, §22)</p> <p>"As nossas reuniões de direção acabam por ter uma forte componente de avaliação interna. Esta avaliação acaba por dar início a um conjunto de iniciativas que acabam por ter um conjunto de ações de melhoria. Ao nível mais formal já fizemos um inquérito a toda a comunidade escolar no qual tentámos perceber o que não estaria tão bem." (DCB, §38)</p> <p>"Vamos encetar este ano um processo, que já foi experimentado noutras escolas, de avaliação a nível organizacional em diversos âmbitos. Neste processo serei envolvido na identificação de problemas, no ajustamento da aplicação dos instrumentos de observação e na implementação de ações para a melhoria." (DCB, §38)</p> <p>"Nós fazemos reuniões de avaliação do nosso trabalho. Pomo-nos em questão e fazemos isto com bastante frequência." (DCC, §19)</p> <p>"O Diretor de Ciclo faz, com o conjunto dos seus professores, reuniões de avaliação dos pontos mais conseguidos, chamados pontos fortes e os chamados pontos fracos. E fazemos isto em relação à atuação dos</p>

<p>Monitorização de dados / metas</p>	<p>próprios professores. " (DCC, §21)</p> <p>"A escola fez, há uns anos a trás, um levantamento sistemático de todos os âmbitos da sua vida: pais, alunos, funcionários, serviços, etc. Esse tratamento de dados foi feito e os ecos disso reverteram para nós para fazermos as melhorias que consideramos pertinentes." (DCC, §45)</p> <p>"Digamos que este processo de avaliação interna está muito assente nos Diretores de Ciclo e esta informação vai ser buscada aos pais, aos alunos, aos professores. A chancela é minha mas o braços e a vivência da coisa está entregue a eles." (CTC, §38)</p>
<p>Delegação de responsabilidades</p>	<p>"O Diretor de Ciclo é alguém em quem o Diretor delega praticamente tudo." (DCC, §11)</p> <p>"No Diretor de Ciclo o Diretor Pedagógico delega praticamente tudo. O acompanhamento de professores, as famílias, os alunos e os funcionários da escola. É um trabalho em que o Diretor delega eu diria tudo." (DCC, § 11)</p> <p>"O nosso Diretor gosta de sentir o pulsar da escola e ter uma visão ampla dos ciclos e eu sou o porta-voz do meu ciclo." (DCD, §14)</p>
<p>Respeito por normas legais</p>	<p>"Um outro campo será o apoio de retaguarda. Apoio no esclarecimento de dúvidas na legislação ou no funcionamento da escola." (DTA, §10)</p> <p>"Que prepare e conheça legislação nova que apareça, que nos dê conhecimento dessa mesma legislação e que nos esclareça das várias dúvidas que vão surgindo." (DTB, §16)</p> <p>"Sei lá, tanta coisa. A legislação. Quando andam a patinar julgam que quem está a cima sabe mais e vêm pedir ajuda e eu tenho que conseguir dar resposta." (DCA, §50)</p> <p>"As solicitações são no âmbito da coordenação das reuniões de direção de turma. Esta coordenação prende-se com a criação da agenda das reuniões, não esquecendo o que a lei nos obriga." (DCB, §46)</p> <p>"Também ao nível das leis e dos decretos que têm a ver com a vida do ciclo é preciso ir recordando as ideias aos colegas. Nos finais dos períodos é preciso recordar as documentações necessárias para não esquecer que não podem falhar." (DCD, §46)</p> <p>"Todos os Diretores de Ciclo estão a par dos assuntos, das legislações de todos os ciclos." (CTB, §10)</p>

	<p>"Uma outra dificuldade é o excesso de burocracia. É o papel que se pode ter esquecido e quem vem encravar todo o processo." (CTB, §44)</p>
Comunicação organizacional	<p>"Ele é o elo de ligação com o Conselho Pedagógico da escola fazendo a informação circular nos dois sentidos: dos professores para o referido Conselho e vice-versa." (DTB, §10)</p> <p>"O próprio Diretor de Ciclo passa pelos vários departamentos a disseminar informação considerada pertinente." (DTB, §10)</p> <p>"Espero que ele seja um bom conselheiro neste campo e que nos vá informando do que a escola espera de nós, que seja proficiente na veiculação desta informação de forma a dar-nos pistas de forma a organizarmos a nossa atividade." (DTB, §16)</p> <p>"Os Diretores de Ciclo recolhem os contributos dos vários departamentos e encaminham para a Direção. O seu trabalho é de recolha, transporte até à Direção" (DTC, §30)</p> <p>"Ela é um tipo de porta-voz da Direção junto de nós." (DTD, §34)</p> <p>"Também temos um conjunto de escolas com as quais temos contatos muito próximos que propiciam feedbacks importantes para o nosso desenvolvimento e que possibilitam o intercâmbio e capitalização de <i>know-how</i>." (DCB, §32)</p> <p>"Hoje, na reunião de Departamento, teremos que fazer o fecho do documento que servirá de base para a avaliação de desempenho. É um documento interno que atende a tudo o que vem do contrato coletivo de trabalho mas responde a especificidades da escola. Isto é trabalhado nas bases, vai e vem, é um movimento de ida e de vinda. Sai do Pedagógico, vem aos professores que expressam a sua opinião e volta ao Pedagógico." (DCC, §23)</p> <p>"Os Diretores de Ciclo reúnem-se todas as semanas e, às vezes, mais do que uma vez por semana. Nós temos aqui uma estrutura hierárquica bem definida e bem oleada. As coisas são conversadas, abertamente. Eu tenho que responder perante todos os meus superiores, administração incluindo." (DCC, §43)</p> <p>"Quando algum Diretor de Ciclo precisa de realizar alguma decisão tem a possibilidade de partilhar e recorrer a qualquer um dos outros Diretores de Ciclo." (CTB, §10)</p> <p>"Nós funcionamos assim de uma maneira desburocratizada. A informação chega e é encaminhada rapidamente ao Diretor de Ciclo, ele fala comigo e num instante temos a situação resolvida." (CTB, §18)</p>

Comunicação organizacional	<p>"O fato de a informação circular de forma muito rápida torna-se de muito mais fácil resolução. E nós aqui temos todo o interesse em que as ações negativas, em ambiente de aula, tenham uma consequência rápida, feita de imediato." (CTB, §18)</p>
Gestão de instalações e equipamentos	<p>"Tenho que estar atenta a coisas que não funcionam, a material estragado, a faltas de material eu tenho que dar sinal. Se existem coisas que não são, ou estão, funcionais eu tenho que intervir. quando há coisas que não funcionam é a mim que vêm pedir contas." (DCA, §44)</p> <p>"Um outro assunto prende-se com a criação de uma sala de convívio. Sabemos que os tempos não são fáceis mas queremos procurar servir o melhor possível os nossos alunos." (DCB, §42)</p> <p>"Eu acho que a manutenção é uma das áreas menos conseguida neste momento cá na casa. Não é com equipamentos mas sim a manutenção. Nós temos escolas estatais melhor equipadas que nós. Nós não temos todas as salas com quadros interativos, nem sequer com projetores fixos. Aqui temos caminho a fazer e temos vindo a fazê-lo." (DCC, §51)</p> <p>"Eu, desde sempre, no final do ano faço questão de deixar um memorando com as necessidades. Sou chamada a fazer isso. Mesmo que não fosse eu fazer-me-ia ouvir porque sinto-me na necessidade de ajudar a escola com as minhas perspetivas." (DCC, §53)</p> <p>"Ela tem de estar em campo. Ela dá a sua opinião e peço-lhe que esteja atenta, muito atenta a materiais estragados, ou a possíveis melhorias na utilização do nosso património." (CTA, §34)</p> <p>"Como equipa educativa temos que ter cuidados com a manutenção das salas e dos equipamentos quando há problemas com os estragos." (DCD, §42)</p> <p>"Às vezes temos que mudar de salas por problemas de comportamento temos de ver onde é que uma turma fica melhor arrumada." (DCD, §42)</p> <p>"No início do ano fizemos a distribuição de salas e, com o avançar do tempo, vimos que a coisa não funcionava com uma turma de CEF. Tivemos que resolver a situação e em direção fizemos uma reunião para ver como conseguir resolver a situação." (CTB, §40)</p> <p>"Por exemplo, estamos a pensar em criar aqui um gabinete para o orientador espiritual de um determinado setor que, até aqui não tinha um espaço alocado a este serviço. Determinámos que isto seria prioritário, em relação a outras solicitações. Eles aqui tiveram preponderância nesta gestão e nesta decisão." (CTC, §44)</p>
Organização	<p>"Em termos da organização das documentações também lhe pedem que</p>

documental	tenha cuidado e seja expedito." (DTA, §36)
Organização documental	<p>"E um processo destes envolve muitos procedimentos. É preciso receber pais, é preciso redigir entrevistas, é preciso preparar todo o processo e respetiva documentação. Mais uma vez o Diretor de Ciclo teve aqui uma presença indelével." (DTB, §12)</p> <p>"Um outro aspeto tem a ver com a organização dos PCT's. Procuro uniformizar os PCT's de acordo com um índice que é seguido. Neste momento estamos a trabalhar num novo índice e a procurar ter os dossiês globalmente coerentes. " (DCD, §46)</p> <p>"Procuramos que todas as equipas sigam a mesma estrutura para se conseguir aqui uma coerência transversal. Estes documentos têm a vida dos alunos lá dentro. Procura-se que seja um retrato atual e um projeto de futuro e de mudança da própria turma." (DCD, §46)</p>
Planificação e desenvolvimento curricular	
Planificação/ coordenação das atividades	<p>"O nosso plano de atividades é preparado no final do nosso ano letivo passado. É nessa altura que realizamos uma reunião de transversalidade, por ano, coordenada pelo Diretor de Ciclo. Vemos quais as atividades propostas por cada disciplina, verificar se é possível realizar as varias iniciativas e procurar articulações entre disciplinas." (DTA, §26)</p> <p>"Depois é capaz de interferir quando as visitas de estudo calham todas no mesmo dia, procurando distribuir as faltas de forma equitativa." (DTA, § 26)</p> <p>"...em todo o acompanhamento ao nível das atividades pedagógicas e das atividades extracurriculares. Ele deve estar muito presente, por dentro de tudo o que se passa." (DTB, §18)</p> <p>"Como o Diretor de Ciclo também é o coordenador dos clubes ele acaba por dar sugestões concretas para atividades a desenvolver no âmbito do plano anual de atividades." (DTB, §26)</p> <p>"Eu sei que ela é muito interveniente ao nível das atividades, nas preparações das festas, ela está sempre, sempre presente. Ela é muito disponível." (DTD, §10)</p> <p>"É mais sobretudo o coordenar tudo o que está para além das aulas. Por exemplo temos a avaliação que os alunos têm que fazer no final do ano, uma ação de solidariedade. Ela diz-nos a turma A trás isto e aquilo, a B, tal e tal e por aí a fora." (DTD, §16)</p>

<p>Planificação/ coordenação das atividades</p>	<p>"Nós cá temos grandes encontros com pais, professores e antigos alunos. Ela tem sempre uma grande participação ao nível da coordenação destas atividades." (DTD, §24)</p> <p>"Ao nível da coordenação das atividades o Diretor de Ciclo tem um papel extremamente importante." (DCA, §12)</p> <p>"Ao nível do plano de atividades da escola a minha intervenção centra-se na articulação com os outros ciclos nas atividades gerais da escola." (DCA, §28)</p> <p>"Em relação à comunidade local o Diretor de Ciclo aparece como coordenador de uma ou outra atividade que interaja com a referida comunidade. " (DCB, §12)</p> <p>"O papel do Diretor de Ciclo intervém diretamente na marcação de visitas de estudo, marcações das reuniões intercalares." (DCB, §28)</p> <p>"Não contribuo de uma forma muito direta senão naquilo que tem a ver com o juntar as pontas e evitar as sobreposições. O Diretor de Ciclo tem de ter bom senso e ser muito organizado." (DCC, §33)</p> <p>"Nós temos os criativos nos Departamentos e eu depois ajudo na coordenação e articulação das várias atividades e respetivas necessidades." (DCC, §33)</p> <p>"Os momentos mais específicos, que vêm dos departamentos, e que vem da vida dos Ciclos é nesses que eu me meto para ajudar a situar e a calendarizar. O meu trabalho é mais articular e situar do que criar." (DCC, §35)</p> <p>"O importante do papel do Coordenador de Ciclo é coordenar todas as atividades do seu ciclo nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. É uma intervenção diária no sentido de executar todas as atividades." (CTA, §10)</p> <p>"No final de cada ano letivo há uma reunião de transversalidade e nesta reunião todos os professores envolvidos num determinado ano propõem as atividades para esse ano e verificam se há possibilidade de execução dessas mesmas atividades." (CTA, §24)</p> <p>"Depois, ao longo do ano, em que as atividades vão sendo feitas ele monitoriza e vai vendo, juntamente com os professores responsáveis, o andamento dos eventos. Ele não é o motor da atividade é quem alinha a atividade com o projeto da escola, acompanhando a concretização da mesma." (CTA, §24)</p> <p>"Tenho que saber como coordenar tudo isto. Muitas vezes o que se faz no</p>
---	--

<p>Planificação/ coordenação das atividades</p>	<p>7º não pode ser feito da mesma maneira no 9º ano. Tenho de estar presente em todos esses momentos chave." (DCD, §20-21)</p> <p>"No final do ano há um grupo que junta todas estas propostas de atividades e soma-lhes as que são propostas pela direção, que podem abranger toda a comunidade, e esta equipa faz um esboço do plano anual de atividades que ainda é sobreposto com o plano pastoral e este documento final vem à direção e eu, juntamente com os Diretores de Ciclo fazemos uma análise detalhada, burilamos o plano, tem que existir negociação entre departamentos." (CTB, §28)</p> <p>"Como sabe uma escola é uma entidade sempre em movimento e aquilo que se propõe no início vai chocar com novas solicitações que aparecem no meio do percurso. E neste ajustamento o Diretor de Ciclo, juntamente com a direção, é chave." (CTB, §28)</p> <p>"Vai buscar valências nos contatos com outras escolas, ver quem vai e quem não vai. Nós em março vamos ter aqui um encontro com uma escola espanhola, ou melhor com várias escolas europeias." (CTC, §34)</p> <p>"Quando são atividades com os alunos do seu ciclo colaboram ou até mesmo supervisionam o desenvolvimento da ação." (CTD, §16)</p> <p>"É obvio que quando chega à altura de encaixar as pedras do jogo, evitando repetições ou sobreposições, então aí, ao nível da Direção nós decidimos." (CTD, §30)</p> <p>"Ao Diretor de Ciclo é lhe pedido o acompanhamento das atividades." (CTD, §30)</p>
<p>Desenho/ desenvolvimento curricular</p>	<p>"No ano passado, em junho, veio aquela alteração curricular e veio embater com uma quantidade de projetos que já se encontravam a andar. Em conjunto com a direção decidiram que a oferta de escola seria dedicada a uma nova área curricular chamada Apoio ao Estudo e Projetos." (DTA, §28)</p> <p>"Ele expressa a sua opinião em Conselho Pedagógico que depois delibera acerca de determinadas ofertas educativas que depois serão vertidas no projeto curricular de escola." (DTB, §28)</p> <p>"Um outro exemplo é a distribuição da carga horária que este ano atribuímos nas áreas curriculares não disciplinares. Muitas vezes esta gestão e as soluções encontradas são fruto de negociação entre a direção, na pessoa do Diretor de Ciclo, e os vários departamentos curriculares. Esta negociação nem sempre é pacífica." (DTB, §30)</p>

<p>Desenho/ desenvolvimento curricular</p>	<p>"A criação do CEF's nesta casa surge exatamente neste contexto. Esta ideia aparece porque percebemos que não estávamos a corresponder às expectativas de várias famílias de alunos no sentido de lhes proporcionar um futuro mais adequado ao seu perfil. Tínhamos muito alunos que no sistema normal não conseguiam progredir nem ter sucesso. O papel do Diretor de Ciclo aqui é fundamental pelo sentir que ele tem da escola e do ambiente educativo." (DCB, §50)</p> <p>"Agora estamos em fase de auscultação do novo currículo do básico. Temos trabalho de casa para, em conjunto, mandar-mos uma proposta para o ministério. E como eles fazem parte da Direção têm que levar isto muito a sério." (CTC, §36)</p>
<p>Avaliação das necessidades de aprendizagem</p>	<p>"Um outro tipo de intervenção prende-se com problemas de saúde. Tínhamos aí uma aluna que sofria de epilepsia. No princípio ele era chamado nas crises da aluna para ajudar nos primeiros socorros e a estabilizar a turma. Depois surgiu a necessidade de criar um protocolo de atuação em situação de crise. Ele esteve muito envolvido nesta situação." (DTB, §36)</p> <p>"Coisas mais interessantes, já me pediram para estar dentro da sala para ajudar a saber como lidar com alunos específicos. Já me cheguei a oferecer para ajudar colegar com dificuldades e há pessoas que se sentem à vontade para isso e chamam-me." (DCA, §48)</p> <p>"Outra dificuldade prende-se com o fato da função docente e nomeadamente na relação com alunos com necessidades educativas especiais existe a dificuldade em falar com os pais." (CTC, §48)</p> <p>"Tivemos um miúdo com diagnóstico, desde os oito anos de <i>síndrome de Asperger</i> que frequentou a nossa casa até ao 6º ano. Os pais fizeram muita pressão para que o filho ficasse no projeto educativo, independentemente daquilo que ia sendo a caminhada de aprendizagem do miúdo. Mas, com o olhar dos pais, não havia outro cenário que não fosse a manutenção do filho nesta escola. Isto evoluiu até que, com a idade isto começou a dar outro tipo de problemas, nomeadamente no campo relacional com o sexo feminino. Começou a existir outro tipo de problemas. Grande parte da gestão desta situação foi acompanhada de perto pelo Diretor de Ciclo." (CTC, §48)</p>

Anexo G

Unidades de Registo Extraídas da Análise Documental
(output MaxQda)

Categorias e subcategorias	Unidades de Registo
Planificação e desenvolvimento curricular	
Planificação das atividades	<p>"Compete do Diretor de Ciclo acordar com os professores no plano de ensino das turmas, tendo em vista a equilibrada distribuição, pelos dias da semana, das lições sobre matéria nova, revisões e exercícios." (2_DL_38_812_1952, §5)</p> <p>"... participar na planificação das actividades do ano escolar." (6_portaria 679_77, §7)</p> <p>"Dar parecer sobre o interesse das visitas de estudo e supervisionar a sua planificação." (6_portaria 679_77, §20)</p> <p>"São atribuições do conselho de turma: Planear e coordenar as relações interdisciplinares a nível de turma." (6_portaria 679_77, 69-70)</p> <p>"Promover a realização de acções que estimulem a interdisciplinaridade." (9_DL_211B_86, §52)</p> <p>"Elaborar e propor os planos plurianual e anual de actividades da escola." (12_Decreto-Lei nº 172_91, §14)</p> <p>"Desenvolver iniciativas no âmbito da área-escola, nomeadamente através da apresentação, planificação, acompanhamento e avaliação de projectos de carácter interdisciplinar, em articulação com os departamentos curriculares." (13_port_921_92, §6)</p> <p>"Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola." (13_port_921_92, §23)</p> <p>"Planificar, em colaboração com o conselho de directores de turma que coordena e com os restantes coordenadores de ano, as actividades a desenvolver anualmente e proceder à sua avaliação." (13_port_921_92, §52)</p> <p>"Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto." (15_Lei_24_99, §6)</p> <p>"Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula." (16_DR_10_99_de21_julho, §19)</p>

Planificação das atividades	<p>"Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno." (16_DR_10_99_de21_julho, §31)</p> <p>"A coordenação pedagógica destina-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ano de escolaridade, de um ciclo de ensino ou de um curso, mediante opção a inscrever no regulamento interno." (16_DR_10_99_de21_julho, §36)</p> <p>"No ensino secundário, a coordenação pedagógica pode, ainda, de acordo com as características da escola e em termos a fixar no respectivo regulamento interno, destinar-se a articular e harmonizar as actividades desenvolvidas pelas turmas, quer dos vários anos de escolaridade de um curso, quer de dois ou mais cursos." (16_DR_10_99_de21_julho, §38)</p> <p>"Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do conselho pedagógico." (16_DR_10_99_de21_julho, §40)</p> <p>"O director de turma, o professor ápele educação para a saúde e educação sexual, bem como todos os demais professores da turma envolvidos na educação sexual no âmbito da transversalidade, devem elaborar, no início do ano escolar, o projecto de educação sexual da turma." (24_Lein°60_2009, §3)</p>
Desenho/ desenvolvimento curricular	<p>"Os directores de ciclo terão a seu cargo a organização das sessões de educação moral e cívica, que poderão ser realizadas com a colaboração de conferentes idóneos." (1_DL_27_084_1936, §4)</p> <p>"Compete ao conselho escolar definir os temas centrais a observar na coordenação do ensino no ano lectivo seguinte e estabelecer os respectivos planos gerais de execução; na escolha de cada tema ter-se-ão em conta os interesses de maior expressão formativa e a sua adequação às circunstâncias regionais e de sexo, bem como as possibilidades da escola." (4_DL_48_1968, §2)</p> <p>"Os professores de cada turma deverão reunir-se por conjuntos, a fim de ajustarem a orientação do ensino das respectivas disciplinas às necessidades da sua integração nos temas centrais escolhidos." (4_DL_48_1968, §3)</p> <p>"Pronunciar-se acerca da criação de cursos que correspondam às necessidades do meio." (6_portaria 679_77, §22)</p> <p>"Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da</p>

<p>Desenho/ desenvolvimento curricular</p>	<p>escola." (10_DL_43_89, §9)</p> <p>"Elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular."(12_Decreto-Lei nº 172_91, §17)</p> <p>"Assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspectiva de articulação interdisciplinar." (13_port_921_92, §5)</p> <p>"Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas." (14_Dec_Lei_115-A_98, §24)</p> <p>"Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos." (16_DR_10_99_de21_julho, §7)</p> <p>"Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular." (17_aDecreto-Lei nº 2001, §8)</p> <p>"Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar" (23_DL_75_2008, §11)</p>
<p>Avaliação das necessidades de aprendizagem</p>	<p>"Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino." (10_DL_43_89, §10)</p> <p>"Garantir o conhecimento e o acordo prévio do encarregado de educação para a programação individualizada do aluno e para o correspondente itinerário de formação recomendados no termo da avaliação especializada." (13_port_921_92, §33)</p> <p>"Assegurar a articulação entre as actividades desenvolvidas pelos directores de turma que coordena e as realizadas por cada departamento curricular, nomeadamente no que se refere à elaboração e aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo." (13_port_921_92, §47)</p> <p>"Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem." (16_DR_10_99_de21_julho, §18)</p>

<p>Avaliação das necessidades de aprendizagem</p>	<p>"Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação." (16_DR_10_99_de21_julho, §20)</p> <p>"Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas." (16_DR_10_99_de21_julho, §21)</p> <p>"Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens." (16_DR_10_99_de21_julho, §42)</p> <p>"O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar." (18_despacho_normativo_50_2005, §3)</p> <p>"O plano de acompanhamento pode incluir as modalidades previstas no n.º 3 do artigo 2.o e ainda a utilização específica da área curricular de Estudo Acompanhado, bem como adaptações programáticas das disciplinas em que o aluno tenha revelado especiais dificuldades ou insuficiências." (18_despacho_normativo_50_2005, §21)</p> <p>"Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por plano de desenvolvimento o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema." (18_despacho_normativo_50_2005, §35)</p>
<p>Gestão organizacional</p>	
<p>Organização documental</p>	<p>"As informações e observações de interesse para a orientação escolar dos alunos de cada turma serão coligidas em processos individuais, e com base nelas os professores exercerão as funções referidas no artigo 22.º" (3_DL_47_480_1967, §2)</p> <p>"Haverá em cada turma um professor encarregado de organizar e preparar para estudo os processos dos respectivos alunos." (3_DL_47_480_1967, §3)</p> <p>"Organizar e manter actualizado o dossier da turma, o qual incluirá uma ficha por aluno e poderá ser consultado pelos professores da turma, com excepção de documentos de carácter estritamente confidencial." (6_portaria_679_77, §74)</p>

Organização documental	<p>"Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregado de educação." (13_port_921_92, §27)</p> <p>"O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 16.o da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que o acompanha ao longo de todo o ensino básico, proporcionando uma visão global do percurso do aluno, de modo a facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequados." (17_Desp_Norm_1_05, §2)</p> <p>"Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços." (21_Decreto_lei_3_2008_NEE, §3)</p> <p>"O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra." (21_Decreto_lei_3_2008_NEE, §6)</p>
Respeito por normas legais	<p>"Para informação acerca das normas e disposições legais relacionadas com os alunos do ano." (6_portaria 679_77, §41)</p> <p>"Promover a unificação dos critérios de avaliação dos alunos e coordenar a sua aplicação, tendo em conta as normas legais aplicáveis." (9_DL_211B_86, §17)</p> <p>"Promover a unificação dos critérios de avaliação dos alunos e coordenar a sua aplicação, tendo em conta as normas legais aplicáveis." (11_Despacho_n8_SERE_89, §23)</p>
Delegação de responsabilidades	
Melhoria de processos	<p>"Dar parecer sobre os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuições de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários, relações com as associações de estudantes e de encarregados de educação e organização do serviço de exames." (6_portaria 679_77, §8)</p> <p>"Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, nomeadamente, a organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição do serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários e organização do serviço de exames." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §15)</p>

<p>Melhoria de processos</p>	<p>"Definir os critérios pedagógicos a ter em conta na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, nomeadamente, à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de serviço lectivo e não lectivo, elaboração de horários e organização do serviço de exames;" (9_DL_211B_86, §14)</p> <p>"Assegurar a orientação pedagógica definindo os critérios a ter em conta na preparação e funcionamento do ano lectivo, no que respeita, nomeadamente, a implementação do apoio pedagógico acrescido, a organização de turmas, o aproveitamento de espaços, a distribuição de serviço lectivo e não lectivo, a elaboração de horários e a organização de serviço de exames." (11_Despacho_n8_SERE_89, §22)</p> <p>"Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional." (17_aDecreto-Lei n6_2001, §7)</p> <p>"O director de turma ou, tratando -se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §4)</p> <p>"Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente." (23_DL_75_2008, §22)</p> <p>"O director de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem." (26_lei_39_2010, §3)</p>
------------------------------	--

Gestão do ensino aprendizagem	
Coordenação da leccionação	<p>"A coordenação do ensino dentro de cada ciclo é assegurada pelo conselho de ciclo, constituído por todos os seus professores, sob a presidência do respectivo director." (1_DL_27_084_1936, §1)</p> <p>"Promover a execução ajustada dos programas, de modo que no fim do ano se haja ministrado a devida instrução aos alunos, e dirigir e graduar a marcha de cada turma segundo a capacidade média dos alunos." (2_DL_38_812_1952, §6)</p> <p>"Coordenar, no curso geral, a leccionação das diferentes matérias que constituem o plano de estudos. conforme as relações que tenham entre si." (2_DL_38_812_1952, §7)</p> <p>"Ao conselho pedagógico incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes, de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos." (6_portaria 679_77, §5)</p> <p>"Promover a coordenação interdisciplinar." (6_portaria 679_77, §15)</p> <p>"Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, no respeito pelas normas orientadoras estabelecidas e mediante selecção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares coerentes com o projecto educativo da escola e adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos." (10_DL_43_89, §7)</p> <p>"Estabelecer, com carácter sistemático e contínuo, medidas relativas a apoios e complementos educativos a proporcionar a alunos, nomeadamente nos termos do plano de recuperação." (13_port_921_92, §13)</p> <p>"Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa." (14_Dec_Lei_115-A_98, §43)</p> <p>"O plano de desenvolvimento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos." (18_despacho_normativo_50_2005, §42)</p> <p>"O planeamento da leccionação dos conteúdos curriculares da disciplina, assim como o trabalho desenvolvido nas áreas curriculares não disciplinares, é realizado no âmbito do conselho de turma, de modo a</p>

Coordenação da lecionação	garantir a interdisciplinaridade do trabalho e uma eficaz articulação curricular, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares dos alunos." (25_despacho_11120_b_2010, §6)
Supervisão/ Avaliação de desempenho	<p>"Assistir frequentemente às aulas do ciclo, de forma a verificar a disciplina académica, o método seguido nas lições e a maneira como são cumpridas as instruções superiores." (2_DL_38_812_1952, §10)</p> <p>"Promover e fiscalizar, nos anos do seu ciclo, a execução das disposições legais por parte dos alunos, empregados e professores." (2_DL_38_812_1952, §17)</p> <p>"Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes." (14_Dec_Lei_115-A_98, §32)</p>
Monitorização de dados/Avaliação de alunos	<p>"O aproveitamento dos alunos é verificado em conselho de professores, constituído pelos professores de cada ano, sob a presidência do director do ciclo." (1_DL_27_084_1936, §3)</p> <p>"Os professores de cada turma devem reunir-se em conselho, com o fim de estudar os elementos respeitantes à observação e orientação dos alunos e relações com o meio familiar." (4_DL_48_1968, §5)</p> <p>"Aperfeiçoar e coordenar os critérios de avaliação." (6_portaria 679_77, §14)</p> <p>"Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca de avaliação, orientação, disciplina e actividades escolares." (6_portaria 679_77, §55)</p> <p>"Estabelecer requisitos mínimos de aprendizagem que não impeçam a progressão do aluno e a sua transição de ano escolar." (10_DL_43_89, §16)</p> <p>"Avaliar os alunos, tendo em conta os objectivos curriculares definidos a nível nacional e as especificidades de cada comunidade educativa." (13_port_921_92, §12)</p> <p>"Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação." (13_port_921_92, §30)</p> <p>"O plano de recuperação é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos." (18_despacho_normativo_50_2005, §16)</p> <p>"Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas</p>

Monitorização de dados/Avaliação de alunos	<p>estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo." (21_Decreto_lei_3_2008_NEE, §10)</p> <p>"Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos." (23_DL_75_2008, §9)</p> <p>"Cabe ao conselho de turma, sempre que possível, em momento anterior à elaboração dos horários para o ano lectivo seguinte, efectuar o diagnóstico, identificar as características e dificuldades de aprendizagem dos alunos da turma, assim como a elaboração do plano curricular da turma, concretizando planos e estratégias para colmatar as dificuldades e necessidades diagnosticadas." (25_despacho_11120_b_2010, §3-4)</p>
Estimular a gestão eficaz das aulas	<p>"Diligenciar para que as aulas sejam inteiramente aproveitadas, de acordo com os fins a que se destinam, e devidamente complementadas por actividades paraescolares." (6_portaria_679_77, §19)</p>
Visão, ética e liderança	
Criação do plano estratégico	<p>"Desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo de escola." (11_Despacho_n8_SERE_89, §32)</p> <p>"O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente." (12_Decreto-Lei nº 172_91, §8)</p> <p>"Elaborar e propor o projecto educativo da escola." (12_Decreto-Lei nº 172_91, §13)</p> <p>"Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos." (14_Dec_Lei_115-A_98, §19)</p> <p>"Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem." (14_Dec_Lei_115-A_98, §50)</p> <p>"Elaborar a proposta de projecto educativo da escola." (15_Lei_24_99, §5)</p>

Criação do plano estratégico	<p>"Ao conselho pedagógico de cada escola ou agrupamento de escolas cabe o acompanhamento pedagógico e a avaliação do funcionamento das turmas com percurso curricular alternativo." (20_despacho_normativo_1_2006, §2)</p> <p>"Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete:</p> <p>a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos." (23_DL_75_2008, §3-5)</p>
Sensibilidade perante a diversidade cultural	<p>"Analisar a situação dos alunos inadaptados, de forma a promover a integração destes na escola." (6_portaria 679_77, §25)</p> <p>"Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e sócio-educativo." (10_DL_43_89, §25-26)</p> <p>"Detectar dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes na escola nos domínios psicológico e sócio-educativo." (13_port_921_92, §7)</p>
Gestão de pessoas	
Fomento da comunicação dentro da comunidade	<p>"Contribuir, em ligação com o conselho directivo, para a divulgação das decisões e informações de natureza pedagógica ou disciplinar provenientes dos serviços centrais, de forma que, édos seus membros docentes e discentes, aquelas cheguem ao conhecimento dos professores e alunos do estabelecimento de ensino." (6_portaria 679_77, §10)</p> <p>"Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e orientação necessária ao desempenho das actividades próprias da acção educativa." (9_DL_211B_86, §109)</p> <p>"Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos"</p> <p>16_DR_10_99_de21_julho, §30</p>
Cordenação de grupos, reuniões e atividades	<p>"Convocar, de acordo com o reitor, as reuniões do conselho de ciclo, plenárias ou parciais, com vista a uma coordenação, cada vez mais perfeita, do ensino nele ministrado." (2_DL_38_812_1952, §16)</p> <p>"Haverá para cada turma um director de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma." (4_DL_48_1968, §7)</p> <p>"Presidir aos conselhos de turma e ao serviço de - orientação escolar,</p>

<p>Coordenação de grupos, reuniões e atividades</p>	<p>quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior." (4_DL_48_1968, §11)</p> <p>"O conselho de turma será constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma, sob a presidência do director de turma, quando existir, ou do professor eleito pelos membros do conselho de turma para presidir às reuniões." (6_portaria 679_77, §57)</p> <p>"O conselho de turma terá reuniões ordinárias e extraordinárias: Reunir-se-à ordinariamente, no início e no meio de cada período lectivo, para análise dos problemas de natureza pedagógica, e, no fim, para avaliação, de acordo com o plano de reuniões elaborado pelo conselho pedagógico." (6_portaria 679_77, §63-64)</p> <p>"O coordenador dos directores de turma desempenhará nas reuniões do conselho de directores de turma as funções de secretário, excepto quando presidir." (9_DL_211B_86, §84)</p> <p>"Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades: Avaliação da dinâmica global da turma; Planificação e avaliação de projectos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola; Formalização da avaliação formativa e sumativa." (13_port_921_92, §37-40)</p> <p>"Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular." (16_DR_10_99_de21_julho, §4)</p> <p>"A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado." (16_DR_10_99_de21_julho, §27)</p> <p>"Sempre que, no final do 1.o período, um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1.o ciclo, ou, no caso dos restantes ciclos do ensino básico, obtenha três ou mais inferiores a três, deve o professor do 1.o ciclo ou o conselho de turma elaborar um plano de recuperação para o aluno. 5—O plano de recuperação é apresentado à direcção executiva do agrupamento ou escola, para os efeitos" (18_despacho_normativo_50_2005, §10-11)</p> <p>"Decorrente da avaliação a que se refere o n.º 2, o plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo</p>
---	--

<p>Coordenação de grupos, reuniões e atividades</p>	<p>conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte, competindo à direcção executiva do agrupamento ou escola determinar as respectivas formas de acompanhamento e avaliação." (18_despacho_normativo_50_2005, §22)</p> <p>"No que respeita à questão 2, considera-se que o plano de acompanhamento se aplica, também, aos alunos do 1.º Ciclo, devendo este plano ser elaborado pelo professor titular de turma, em articulação com o Conselho de Docentes e ser aprovado pelo Conselho Pedagógico." (19_2006-OficCirc7, §7)</p> <p>"O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação." (21_Decreto_lei_3_2008_NEE, §11)</p> <p>"Para coordenar o trabalho do conselho de turma, o director designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada." (23_DL_75_2008, §37)</p> <p>"A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores titulares a designar nos termos do regulamento interno." (23_DL_75_2008, §42)</p> <p>"Os docentes titulares da turma, disciplina e de educação especial que integram a equipa pedagógica são responsáveis pela evolução das aprendizagens dos alunos, sob a supervisão do director de turma." (25_despacho_11120_b_2010, §5)</p>
<p>Desenvolvimento profissional</p>	
<p>Identificação de áreas de formação</p>	<p>"Propor a realização no estabelecimento de ensino de acções de actualização e de aperfeiçoamento dos docentes, para renovação de métodos e técnicas de ensino." (6_portaria 679_77, §16)</p> <p>"Elaborar o plano de formação de todos os docentes, adequado à realidade escolar, sem prejuízo da colaboração nas acções de actualização e aperfeiçoamento que venham a ser realizadas a nível regional ou local pela direcção-geral de ensino respectiva. " (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §22)</p> <p>"Definir o tipo de apoio e acompanhamento a prestar aos professores menos experientes." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §23)</p>

Identificação de áreas de formação	<p>"Coordenar a realização da profissionalização através dos delegados de grupo, subgrupo ou disciplina, em colaboração com os restantes conselhos pedagógicos e com as equipas de apoio pedagógico da zona ou subzona, numa perspectiva de formação contínua." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §24)</p> <p>"Estimular a criação de atitudes e a realização de acções numa perspectiva de formação contínua, procurando, por si ou em colaboração, assegurar as condições para o seu desenvolvimento." (9_DL_211B_86, §9)</p> <p>"Assegurar que a formação dos docentes da escola seja uma formação permanente e, como tal, participada e com recurso cada vez maior à inovação e investigação." (9_DL_211B_86, §23)</p> <p>"Colaborar com a direcção-geral respectiva na inventariação de carências de formação dos docentes de forma a integrar e adequar as acções de actualização e aperfeiçoamento que venham a ser orientadas e promovidas pela mesma direcção-geral;" (9_DL_211B_86, §24)</p> <p>"Fazer a avaliação do processo de formação dos docentes da escola" (9_DL_211B_86, §27)</p> <p>"Promover formas de intercâmbio com os conselhos pedagógicos da região ou distrito numa perspectiva de formação contínua." (9_DL_211B_86, §26)</p> <p>"Para dar cumprimento ao disposto no número anterior, a secção de formação consultará os grupos disciplinares e o conselho de directores de turma através dos delegados ou representantes e coordenadores dos directores de turma para detectar carências de formação, fazer o levantamento de recurso, estabelecer prioridades, propor acções de formação, recorrer a estruturas de apoio à formação de professores de modo que o plano de formação dos professores da escola seja um plano coerente e exequível." (9_DL_211B_86, §45)</p> <p>"Promover a execução das orientações do conselho pedagógico no sentido da formação psicopedagógica dos professores." (9_DL_211B_86, §53)</p> <p>"Analisar, aprovar e avaliar o plano de formação do pessoal docente apresentado pela respectiva secção de formação, assegurando uma formação permanente, participada e com recurso crescente, à inovação e investigação." (11_Despacho_n8_SERE_89, §25)</p> <p>"Elaborar e submeter à aprovação do conselho de escola o plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização." (12_Decreto-Lei nº 172_91, §16)</p> <p>"Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não</p>
------------------------------------	---

Identificação de áreas de formação	<p>docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução." (14_Dec_Lei_115-A_98, §22)</p> <p>"Conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos directores de turma em exercício e de outros docentes da escola ou do agrupamento de escolas para o desempenho dessas funções." (16_DR_10_99_de21_julho, §45)</p> <p>"Propor ao conselho pedagógico a realização de acções de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das actividades das turmas." (16_DR_10_99_de21_julho, §46)</p> <p>"Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente." (23_DL_75_2008, §7)</p>
Comunicação e relação	
Capacidade pedagógica	<p>"O Director de ciclo é anualmente nomeado pelo Ministro, sob proposta do reitor, de entre os professores de maior capacidade educadora." (1_DL_27_084_1936, §2)</p> <p>"Regular a distribuição do trabalho nas aulas e . em casa do aluno, de maneira que se atenda sempre ao seu desenvolvimento físico e psíquico e se evite sobrecarregá-lo, em qualquer disciplina, com exercícios que, pelo seu número ou dificuldade, não sejam acumuláveis, no mesmo dia, com os estudos das outras disciplinas" (2_DL_38_812_1952, §8)</p> <p>"Curar, com especial interesse, dos alunos que derem provas de atraso na compreensão da matéria que é leccionada, chamando para eles a atenção dos professores, da família e do médico escolar." (2_DL_38_812_1952, §9)</p> <p>"Procurar, pela convivência com os alunos, incutir-lhes no espírito tudo quanto possa influir para uma boa acção educativa e aconselhá-los paternalmente em tudo quanto diga respeito à sua apresentação, asseio e compostura e aos seus deveres para com os professores, empregados e colegas" (2_DL_38_812_1952, §11)</p> <p>"Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la." (6_portaria_679_77, §51)</p> <p>"São atribuições gerais do conselho pedagógico: 2.1 - Assegurar a orientação pedagógica, de acordo com as normas gerais</p>

<p>Capacidade pedagógica</p>	<p>definidas, integrando-as e diversificando-as nas características e condicionalismos específicos da escola." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §9-10)</p> <p>"Apreciar os problemas dos alunos, visando, em colaboração com os órgãos próprios da escola e com as associações de estudantes e de pais, a sua integração na comunidade escolar." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §16)</p> <p>"Capacidade de relação fácil com os alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como é aceite" (9_DL_211B_86, §98)</p> <p>"Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo; Bom senso e ponderação; Espírito metódico e dinamizador; Disponibilidade para apreciar as solicitações a que tem de responder; Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar." (9_DL_211B_86, §99-103)</p> <p>"Desenvolver acções que promovam e facilitem uma correcta integração dos alunos na vida escolar." (9_DL_211B_86, §108)</p> <p>"Promover actividades de informação e orientação escolar e vocacional dos alunos." (10_DL_43_89, §23)</p> <p>"O coordenador de ano é um director de turma eleito de entre os seus pares, considerando a sua competência na dinamização e coordenação de projectos educativos." (13_port_921_92, §43)</p> <p>"Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos." (14_Dec_Lei_115-A_98, §23)</p> <p>"A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver na sala com as crianças, na educação pré-escolar, ou na turma, com os alunos dos ensinos básico e secundário." (16_DR_10_99_de21_julho, §12)</p> <p>"Proposta de encaminhamento do aluno para um plano de acompanhamento, percurso alternativo ou cursos de educação e formação, nos termos da respectiva regulamentação." (18_despacho_normativo_50_2005, §31)</p>
------------------------------	---

<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>"A verificação das faltas compete ao director de ciclo." (1_DL_27_084_1936, §6)</p> <p>"Ao director de ciclo incumbe fazer guardar a conexão e a unidade do ensino no ciclo confiado à sua direcção, promover dentro dele a boa disciplina e a boa ordem e estabelecer relações frequentes entre o liceu e os encarregados de educação dos alunos." (2_DL_38_812_1952, §3)</p> <p>"Atender ao estado de asseio e conservação dos livros, cadernos e demais utensílios usados pelos alunos e das instalações e mobiliário das turmas." (2_DL_38_812_1952, §12)</p> <p>"Velar pela escrituração e estado dos cadernos escolares dos alunos." (2_DL_38_812_1952, §14)</p> <p>"Auxiliar o reitor em tudo o que diga respeito aos serviços do liceu e ir educação dos alunos, e bem assim comunicar-lhe prontamente todos os factos irregulares que se passem no âmbito da sua esfera de acção." (2_DL_38_812_1952, §18)</p> <p>"Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções." (4_DL_48_1968, §16)</p> <p>"Compete ao director de turma presidir ao conselho de turma, apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos e assegurar os contactos com as famílias." (5_Decreto_Lei n_ 102_73, §18)</p> <p>"Propor ao conselho directivo as providências disciplinares e regulamentares que julgue pertinentes para o bom funcionamento do estabelecimento de ensino." (6_portaria 679_77, §12)</p> <p>"Colaborar com o conselho directivo na elaboração ou na actualização do regulamento interno do estabelecimento de ensino." (6_portaria 679_77, §13)</p> <p>"Relativamente aos conselhos directivo e pedagógico: Servir de apoio à acção dos conselhos directivo e pedagógico; Comunicar ao presidente do conselho directivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência." (6_portaria 679_77, §46-48)</p> <p>"Debater problemas pedagógicos e disciplinares relacionados com os alunos da turma, nomeadamente aproveitamento, assiduidade, disciplina, ritmo da aprendizagem, medidas de recuperação, casos de inadaptação escolar." (6_portaria 679_77, §71)</p> <p>"Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma." (6_portaria 679_77,</p>
---	---

<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>§75)</p> <p>"Colaborar na elaboração e actualização do regulamento interno da escola." (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §17)</p> <p>"Colaborar na elaboração e actualização do regulamento interno da escola." (9_DL_211B_86, §16)</p> <p>"O conselho de turma é constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma, sob a presidência do director de turma ou quem as suas vezes fizer, excepto quando tiver de reunir para apreciar questões de natureza disciplinar, em que será presidido pelo presidente do conselho directivo ou por quem as suas vezes fizer." (9_DL_211B_86, §117)</p> <p>"Elaborar um regulamento interno que estabeleça as regras de convivência na comunidade escolar, a resolução de conflitos, de situações perturbadoras do regular funcionamento das actividades escolares e a aplicação de sanções a infracções cometidas." (10_DL_43_89, §28)</p> <p>"Encaminhar alunos com comportamentos que perturbem o funcionamento adequado da escola para serviços de apoio especializados, ouvidos os encarregados de educação." (10_DL_43_89, §29)</p> <p>"Estabelecer os mecanismos de avaliação das infracções e de aplicação das sanções correspondentes, exercendo a acção disciplinar nos termos do regulamento e subordinando-a a critérios educativos." (10_DL_43_89, §30)</p> <p>"Estabelecer formas de actuação expeditas, ouvidos os encarregados de educação, em casos de comportamentos ou infracções disciplinares graves." (10_DL_43_89, §31)</p> <p>"Elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola." (11_Despacho_n8_SERE_89, §30)</p> <p>"Analisar situações de insucesso disciplinar ocorridas com alunos da turma e colaborar no estabelecimento das medidas de apoio que julgar mais ajustadas no quadro de um programa específico de intervenção." (13_port_921_92, §10)</p> <p>"Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao director executivo a convocação extraordinária do conselho de turma." (13_port_921_92, §28)</p>
---	---

<p>Controlo disciplinar e assiduidade</p>	<p>"Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar." (13_port_921_92, §29)</p> <p>"Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno" (14_Dec_Lei_115-A_98, §20)</p> <p>"O director de turma, ou o professor titular da turma, deve solicitar, aos pais ou encarregado de educação, ou ao aluno, quando maior, os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta, devendo, igualmente, qualquer entidade que para esse efeito for contactada, contribuir para o correcto apuramento dos factos." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §7)</p> <p>"Quando for atingido o número de faltas correspondente a duas semanas no 1.º ciclo do ensino básico, ou ao dobro do número de tempos lectivos semanais, por disciplina, nos outros ciclos ou níveis de ensino, os pais ou o encarregado de educação ou, quando maior de idade, o aluno, são convocados à escola, pelo meio mais expedito, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma, com o objectivo de os alertar para as consequências do excesso grave de faltas e de se encontrar uma solução que permita garantir o cumprimento efectivo do dever de frequência, bem como o necessário aproveitamento escolar." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §11)</p> <p>"As medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma censura disciplinar do comportamento assumido pelo aluno, devendo a ocorrência dos factos em que tal comportamento se traduz, ser participada, pelo professor ou funcionário que a presenciou ou dela teve conhecimento, de imediato, ao respectivo director de turma, para efeitos da posterior comunicação ao presidente do conselho executivo ou ao director da escola." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §14-15)</p> <p>"O director de turma ou o professor titular que entenda que o comportamento presenciado ou participado é passível de ser qualificado de grave ou de muito grave participa -o ao presidente do conselho executivo ou director, para efeitos de procedimento disciplinar." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §17)</p> <p>"As faltas são registadas pelo professor titular de turma ou pelo director de turma em suportes administrativos adequados." (26_lei_39_2010, §5)</p> <p>"O director de turma ou o professor titular da turma pode solicitar aos pais ou encarregado de educação, ou ao aluno, quando maior, os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta, devendo, igualmente, qualquer entidade que para esse efeito for contactada, contribuir para o correcto apuramento dos factos." (26_lei_39_2010, §7)</p>
---	---

Controlo disciplinar e assiduidade	<p>"Compete ao director de turma ou ao professor titular de turma o acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida." (26_lei_39_2010, §17-18)</p>
Relação-escola-família-e comunidade	<p>"Julgar as faltas dadas pelos alunos às aulas e sessões, vigiando pela execução de tudo quanto se refere ao seu registo, justificação e participação às famílias, nos termos do artigo 361.º deste estatuto." (2_DL_38_812_1952, §13)</p> <p>"Recolher as informações dos professores acerca do aproveitamento e comportamento dos alunos, transmitindo-os às famílias ou ao reitor quando o julgar conveniente." (2_DL_38_812_1952, §15)</p> <p>"Haverá para cada turma um director de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar a que se refere o n.º 2 do artigo 115.º, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias." (4_DL_48_1968, §7)</p> <p>"Apoiar a ligação da escola com o meio em que está inserida." (6_portaria_679_77, §21)</p> <p>"Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias." (6_portaria_679_77, §54)</p> <p>"Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos." (6_portaria_679_77, §56)</p> <p>"Velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respectivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos CTT." (6_portaria_679_77, §76)</p> <p>"Cabe ao conselho pedagógico no âmbito das relações da escola com o meio: 5.1 - Propor as medidas que favoreçam o conhecimento mútuo da escola e do meio" (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §26-27)</p> <p>"Colaborar com as entidades e organizações regionais competentes na inventariação das necessidades em matéria de ensino, de iniciação e formação profissional e de formação contínua, contribuindo para o estudo das soluções adequadas;</p>

<p>Relação-escola- -família- e comunidade</p>	<p>5.3 - Tomar as iniciativas que visem o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade" (7_Portaria nº 970_80 de 12_11_1980, §28-29)</p> <p>"Promover, em colaboração com o conselho directivo, a interacção da escola com o meio;" (9_DL_211B_86, §10)</p> <p>"Propor medidas que favoreçam o conhecimento mútuo da escola e do meio" (9_DL_211B_86, §31)</p> <p>"Tomar iniciativas que visem o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade." (9_DL_211B_86, §33)</p> <p>"Apoiar e incentivar todas as iniciativas dos alunos no que respeita a actividades de índole cultural e de formação numa perspectiva de abertura à comunidade e de constante valorização pessoal." (9_DL_211B_86, §34)</p> <p>"Promover a interacção entre a escola e a comunidade." (9_DL_211B_86, §56)</p> <p>"Propor e planificar formas de actuação junto dos pais e encarregados de educação de forma a rentabilizar a interacção e o rendimento escolar dos alunos." (9_DL_211B_86, §57)</p> <p>"Criar condições para a existência de um diálogo permanente com os alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista o esclarecimento e colaboração recíprocos do processo ensino/aprendizagem e da solução das dificuldades pessoais e escolares." (9_DL_211B_86, §110)</p> <p>"Garantir uma informação actualizada junto dos pais e encarregados de educação acerca do aproveitamento escolar dos alunos e da sua integração na vida da escola, nomeadamente no que respeita a faltas a aulas e actividades escolares e avaliação do rendimento escolar." (9_DL_211B_86, §112)</p> <p>"Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante." (10_DL_43_89, §11)</p> <p>"Promover medidas que favoreçam a interacção escola-meio." (11_Despacho_n8_SERE_89, §34)</p> <p>"Colaborar em actividades culturais, desportivas e recreativas que envolvam os alunos e a comunidade, de acordo com os critérios de participação definidos pelo conselho de escola." (13_port_921_92, §8)</p> <p>"Promover acções que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno, de acordo com os princípios definidos pelo conselho de escola." 13_port_921_92, §9</p>
---	---

<p>Relação-escola- -família- e comunidade</p>	<p>"Promover junto do conselho de turma a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade." (13_port_921_92, §22)</p> <p>"Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos." (16_DR_10_99_de21_julho, §24)</p> <p>"Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação." (16_DR_10_99_de21_julho, §29)</p> <p>"O plano de acompanhamento é planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos." (18_despacho_normativo_50_2005, §23)</p> <p>"Na primeira semana do 2.o período, o plano de recuperação é dado a conhecer, pelo responsável da turma, aos pais e encarregados de educação, procedendo-se de imediato à sua implementação." (18_despacho_normativo_50_2005, §13-14)</p> <p>"A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º" (21_Decreto_lei_3_2008_NEE, §7)</p> <p>"Nos casos em que, decorrido o prazo referido no número anterior, não tenha sido apresentada justificação para as faltas, ou a mesma não tenha sido aceite, deve tal situação ser comunicada no prazo máximo de três dias úteis, pelo meio mais expedito, aos pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo director de turma ou pelo professor de turma." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §8)</p> <p>"Caso se revele impraticável o referido no número anterior, por motivos não imputáveis à escola, a respectiva comissão de protecção de crianças e jovens deverá ser informada do excesso de faltas do aluno, sempre que a gravidade especial da situação o justifique." (22_Estatuto_do_aluno_lei_3_2008_de_18_de_janeiro, §12)</p> <p>"Promove, na primeira reunião com os pais e encarregados de educação, a eleição do representante dos pais/encarregados de educação de cada turma." (25_despacho_11120_b_2010, §12)</p> <p>"No final de cada período, na reunião com os pais e encarregados de educação, o director de turma deverá prestar informação sobre os</p>
---	--

<p>Relação-escola- -família- e comunidade</p>	<p>conteúdos programados e leccionados em cada uma das disciplinas, bem como sobre o número de aulas previstas e ministradas." (25_despacho_11120_b_2010, §13)</p> <p>"As faltas injustificadas são comunicadas aos pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, ao aluno, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma, no prazo máximo de três dias úteis, pelo meio mais expedito." (26_lei_39_2010, §9)</p> <p>"Quando for atingido metade do limite de faltas injustificadas, os pais ou encarregados de educação ou, quando maior de idade, o aluno, são convocados, pelo meio mais expedito, pelo director de turma ou pelo professor titular de turma." (26_lei_39_2010, §11)</p>
---	---

Anexo H

Transcrições dos Incidentes Críticos

Incidente Crítico 1 — Escola A

Título: Fuga pela janela do gabinete da Diretora

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

A semana passada dois alunos resolveram sair do colégio pela janela do gabinete da diretora pedagógica.

Recebi a informação, armei-me em detetive. Tive que recolher informações junto das pessoas que tinham algo a dizer. Recorri às filmagens, e tirei as informações pertinentes.

Confrontei a aluna com a sua atuação.

Se fosse agora agiria da mesma maneira.

Aptidões e características

A frontalidade e o não protelar decisões.

Procurei que me ajude a tomar a melhor decisão.

Comuniquei logo com os meus superiores para me darem informações e dicas de atuação.

Incidente Crítico 1 — Escola B

Título: Dificuldade de comunicação entre DT e professor

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

Vários encarregados de educação chegaram à escola queixando-se de determinado professor dando conta que existiram conteúdos que não foram suficientemente aprofundados nas aulas, determinadas dúvidas não tinham sido esclarecidas e que não desenvolve apontamentos em contexto de aula conducentes com uma correta aprendizagem. O diretor de turma veio logo falar comigo e eu remeti-o imediatamente para o professor em questão fazendo-o entender que o ideal será ele conseguir ultrapassar a situação.

O diretor de turma fez o contacto e chegou-se à conclusão que nos cadernos não existiam problemas de maior.

Eu acabei de observar e estar presente sempre em *back-office* controlando e ajudando o meu colega.

Aptidões e características

Esta capacidade de análise do desempenho de cada uma das partes, de verificação das perspetivas que cada um dos elementos do processo pode ter perante o teatro dos acontecimentos e tentar perceber o que é que dentro deste processo pode relativizar ou condicionar a perspetiva sobre o assunto. No fundo é ajudar a desmontar. O pai vem com este raciocínio porque teve como fontes o aluno e o seu caderno e fazer ver que isto não é suficiente e que temos que ouvir outras partes. É esta análise detalhada da situação que nos ajudou a ultrapassar o problema.

Incidente Crítico 1 — Escola C

Título: Uma mãe demasiado interventiva

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

O filho contou em casa a história de que a professora de EVT tinha batido num colega. A mãe, no imediato, veio à escola exigir que a professora deixasse o vínculo contratual com a escola. Uma situação perfeitamente estapafúrdia.

Comecei por ouvir a senhora, nunca fico muito agastada, procurei informar-me com antecedência, deixei exorbitar e disse-lhe que estava perfeitamente ciente do assunto. Expliquei-lhe que agarrar num braço de um aluno não é violência, mas sim firmeza. Às vezes é preciso ser muito assertivo com um aluno. A senhora ficou furiosa, esperava que as suas palavras encontrassem eco e que fosse feita a sua vontade.

Aptidões e características

Procuro fazer que a comunicação entre educadores seja muito fluente e oportuna.

Tive de me revestir de muita paciência, de tolerância, de respeito e capacidade de ouvir os outros.

Procuro cultivar muito entre os meus diretores de turma este espírito de sintonia e coesão. Firmeza e capacidade de confrontação.

Incidente Crítico 1 — Escola D

Título: Mudanças sucessivas de turma

Resultado: Negativo

Detalhes do incidente

No ano letivo passado vivi uma situação nova. Existiu a necessidade de mudar alunos de turma devido ao ensino articulado. Numa primeira fase foi preciso seleccionar e decidir os alunos que iriam mudar de turma.

Deste conjunto de alunos existiu uma mudança que correu muito mal. A aluna foi colocada em artes , sem se ter visto antecipadamente que ele não tinha as mínimas apetências para esta área. Sentimos a necessidade de mudar a aluna novamente de turma. Nessa semana a aluna mudou de turma 3 vezes.

Aptidões e características

Em primeiro lugar que me situar em primeiro lugar no interesse da aluna. Tive que pensar como aluno, colocar-me na pele da aluna. Conversei imenso com ela e aproximei-me muito dela e também falei muito com a mãe e com a família.

Foi essencial o ouvir, com paciência, os desabafos e as perspectivas da família.

A aluna chorava muito e foram necessários muitos minutos a perguntar o porquê, o porquê, o porquê?

Incidente Crítico 2 — Escola A

Título: Relutância de um enc. educação em aceitar as decisões da Direção.

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

Tínhamos decidido atribuir uma suspensão a uma aluna. A Diretora Pedagógica estava ausente e disse-me para ser eu a comunicar à mãe esta decisão.

Perante isto a mãe começou a disparatar e a contestar as decisões da direção. A mãe não admitia que a filha fosse castigada. Fiquei completamente enrascada. Fiquei meia cega.

Tive que sair do gabinete e telefonar à diretora pedagógica. E consegui que ela viesse.

Hoje teria tido mais jogo de cintura. Não consegui sózinha descobrir o que tinha que fazer.

Aptidões e características

Conseguir entreter a mãe até que a diretora chegasse.

Fui humilde, estava a olhar muito mais para o regulamento da escola do que para a pessoa da aluna e reconheci isso.

Capacidade de pedir ajuda;

Incidente Crítico 2 — Escola B

Título: Um pai danado que queria bater num aluno

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

Veio um pai que entrou pela escola a dentro à procura do aluno X, que tinha batido no seu filho, e ele estava cá para resolver ali o problema de imediato. Eu recebi-o e disse-lhe que não ia falar com ninguém. Disse-lhe também que queria tomar conta da sua dificuldade e que a escola iria mediar a situação, tentar perceber o que é que se passou, iríamos ver se a perspectiva que tem da realidade é a certa e que depois se iria agir em conformidade. Fiz-lhe entender que se fosse o pai não gostaria que ninguém actuasse assim com o seu filho. Fi-lo refletir que a escola teria de encontrar mecanismos para que o rapaz se pudesse defender.

Aptidões e características

A capacidade de diálogo. É preciso saber colocar-se na pele do outro e fazer com que o outro viesse para a pele do outro encarregado de educação. É preciso fazer um exercício de "migração" de experiências para percebermos a sensibilidade do assunto, vemos que estas reações a quente podem ser prejudiciais para o desenvolvimento do aluno, quer para a própria instituição. Fizemos o homem perceber que estava de cabeça quente e, na prática, a coisa resolveu-se com diálogo.

Incidente Crítico 2 — Escola C

Título: Um aluno que foi violento para com outro mais novo

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

Um aluno que foi extremamente violento para com outro, chegando-lhe a partir uma clavícula.

A mãe de uma outra criança, tomou conhecimento da situação e, de uma forma explosiva chegou junto da Diretora de Ciclo e exigiu que esse aluno fosse expulso da escola e que nunca mais voltasse. Pois não queria o seu filho a conviver mais com esse indivíduo.

Aptidões e características

Conseguir separar os sentimentos das pessoas da realidade do acontecimento.

Fazer que a comunicação entre educadores seja muito fluente e oportuna.

Revestir de muita paciência, de tolerância, de respeito e capacidade de ouvir os outros.

Procurar cultivar muito entre os diretores de turma este espírito de sintonia e proximidade.

Firmeza e capacidade de confrontação, não admitindo que os pais interfiram na organização da escola.

Incidente Crítico 2 — Escola D

Título: Grupos formados dentro da turma

Resultado: Positivo

Detalhes do incidente

Tenho aí uma turma que tem dentro de si vários grupos que se dão muito mal. Isto cria um péssimo ambiente. Eles são muito mausinhos uns para os outros. Os grupos que tem chocam muito entre eles.

Apesar de falar muito com eles estas conversas não fizeram muito efeito.

Aptidões e características

Tenho muito o hábito de falar muito com os alunos. Tenho o hábito de nunca partir de uma só parte. Ouço sempre as duas partes envolvidas no problema e tento fazer a ponte.

Às vezes foi necessário o frente a frente com toda a frontalidade e com todos os alunos presentes.

Outras vezes foi necessário decodificar aquilo que os alunos estavam a querer dizer. E decodificar a forma como se dizem as coisas. Eu peço sempre aos alunos para me falarem sempre olhos nos olhos. Eles têm dificuldades nesse tipo de conversa mas torna-se extremamente importante e frutífera.

Anexo I

Quadros Síntese da Ponderação dos Diversos Instrumentos de
Recolha de Dados

Categorias e Subcategorias

Categorias e Subcategorias	Entrevistas	Inc. Crit.	A. Doc.	Média Simples	Ordem
1 Gestão de pessoas	2,4%	0,0%	0,0%	0,8%	9.º
1.1 Liberdade de contratação	0,6%	0,0%	0,0%	0,2%	
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	1,8%	0,0%	0,0%	0,6%	
2 Cultura de escola	6,3%	0,0%	0,0%	2,1%	8.º
2.1 Formação interna	4,8%	0,0%	0,0%	1,6%	
2.2 Autonomia pedagógica	1,5%	0,0%	0,0%	0,5%	
3 Visão, ética e liderança	9,0%	27,5%	5,2%	13,9%	2.º
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	0,3%	0,0%	1,4%	0,6%	
3.2 Criação do plano estratégico	4,2%	0,0%	3,8%	2,7%	
3.3 Firmeza e determinação	4,5%	27,5%	0,0%	10,7%	
4 Comunicação e relação	28,7%	54,9%	38,5%	40,7%	1.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	4,8%	0,0%	15,9%	6,9%	
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	8,1%	0,0%	15,4%	7,8%	
4.3 Capacidade pedagógica	15,8%	54,9%	7,2%	26,0%	
5 Desenvolvimento profissional	10,7%	2,0%	9,6%	7,4%	6.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	3,9%	0,0%	1,4%	1,8%	
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	4,5%	2,0%	0,0%	2,2%	
5.3 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação	1,2%	0,0%	8,2%	3,1%	
5.4 Desenho de ações de formação	1,2%	0,0%	0,0%	0,4%	
6 Gestão de Pessoas	9,3%	13,8%	9,6%	10,9%	3.º
6.1 Gestão de recursos humanos	1,8%	0,0%	0,0%	0,6%	
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	5,7%	5,9%	8,2%	6,6%	
6.3 Gestão da Informação	1,8%	7,9%	1,4%	3,7%	
7 Gestão do ensino e aprendizagem	10,7%	0,0%	10,6%	7,1%	7.º
7.1 Coordenação da lecionação	1,8%	0,0%	4,8%	2,2%	
7.2 Monitorização de dados / Metas	7,8%	0,0%	5,3%	4,4%	
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	1,2%	0,0%	0,5%	0,6%	
8 Gestão organizacional	13,1%	2,0%	8,6%	7,9%	5.º
8.1 Melhoria de processos	3,0%	0,0%	3,8%	2,3%	
8.2 Delegação de responsabilidades	0,9%	2,0%	0,0%	1,0%	
8.3 Respeito por normas legais	2,1%	0,0%	1,4%	1,2%	
8.4 Comunicação organizacional	3,3%	0,0%	0,0%	1,1%	
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	2,7%	0,0%	0,0%	0,9%	
8.6 Organização documental	1,2%	0,0%	3,4%	1,5%	
9 Planificação e desenvol. curricular	9,9%	0,0%	17,8%	9,2%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	7,2%	0,0%	7,7%	5,0%	
9.2 Desenho/ Desenvolvimento curricular em situações diversas	1,5%	0,0%	5,3%	2,3%	
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	1,2%	0,0%	4,8%	2,0%	
Totais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Apenas subcategorias

Subcategorias	Média Simples
4.3 Capacidade pedagógica	26,0%
3.3 Firmeza e determinação	10,7%
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	7,8%
4.1 Relação escola-família-comunidade	6,9%
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	6,6%
9.1 Planificação / coordenação de atividades	5,0%
7.2 Monitorização de dados / Metas	4,4%
6.3 Fomento da comunicação dentro da comunidade	3,7%
5.3 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação	3,1%
3.2 Criação do plano estratégico	2,7%
8.1 Gestão da qualidade total	2,3%
9.2 Desenho/desenvolvimento curricular em situações diversas	2,3%
7.1 Coordenação da lecionação	2,2%
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	2,2%
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	2,0%
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	1,8%
2.1 Formação interna	1,6%
8.6 Organização documental	1,5%
8.3 Respeito por normas legais	1,2%
8.4 Comunicação organizacional	1,1%
8.2 Delegação de responsabilidades	1,0%
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	0,9%
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	0,6%
6.1 Gestão de recursos humanos	0,6%
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	0,6%
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	0,6%
2.2 Autonomia pedagógica	0,5%
5.4 Desenho de ações de formação	0,4%
1.1 Liberdade de contratação	0,2%

Anexo J

Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a
Perspetiva dos Diretores de Turma

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	18,7%	18,7%	1.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	12,1%	30,8%	2.º
3.3 Firmeza e determinação	11,0%	41,8%	3.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	9,9%	51,6%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	7,7%	59,3%	5.º
3.2 Criação do plano estratégico	5,5%	64,8%	6.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	5,5%	70,3%	6.º
8.4 Comunicação organizacional	5,5%	75,8%	6.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	4,4%	80,2%	7.º
6.1 Gestão de recursos humanos	3,3%	83,5%	8.º
9.2 Desenho/desenvolvimento curricular em situações diversas	3,3%	86,8%	8.º
2.1 Formação interna	2,2%	89,0%	9.º
6.3 Gestão da informação	2,2%	91,2%	9.º
8.3 Respeito por normas legais	2,2%	93,4%	9.º
8.6 Organização documental	2,2%	95,6%	9.º
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	1,1%	96,7%	10.º
7.1 Coordenação da lecionação	1,1%	97,8%	10.º
8.1 Melhoria de processos	1,1%	98,9%	10.º
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	1,1%	100,0%	10.º
1.1 Liberdade de contratação	0,0%	100,0%	11.º
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	0,0%	100,0%	11.º
2.2 Autonomia pedagógica	0,0%	100,0%	11.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	0,0%	100,0%	11.º
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	0,0%	100,0%	11.º
5.3 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação	0,0%	100,0%	11.º
5.4 Desenho de ações de formação	0,0%	100,0%	11.º
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	0,0%	100,0%	11.º
8.2 Delegação de responsabilidades	0,0%	100,0%	11.º
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	0,0%	100,0%	11.º

NOTA:

F. Rel. (%) - Frequência relativa em percentagem

F. R. Ac.(%) - Frequência relativa acumulada em percentagem

Anexo K

Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a
Perspetiva dos Diretores de Ciclo

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	14,5%	14,5%	1.º
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	8,0%	22,5%	2.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	8,0%	30,4%	2.º
8.1 Melhoria de processos	5,8%	36,2%	3.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	5,8%	42,0%	3.º
3.2 Criação do plano estratégico	5,1%	47,1%	4.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	5,1%	52,2%	4.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	4,3%	56,5%	5.º
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	4,3%	60,9%	5.º
2.1 Formação interna	3,6%	64,5%	6.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	3,6%	68,1%	6.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	3,6%	71,7%	6.º
3.3 Firmeza e determinação	2,9%	74,6%	7.º
2.2 Autonomia pedagógica	2,2%	76,8%	8.º
5.3 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação	2,2%	79,0%	8.º
5.4 Desenho de ações de formação	2,2%	81,2%	8.º
6.1 Gestão de recursos humanos	2,2%	83,3%	8.º
6.3 Gestão da informação	2,2%	85,5%	8.º
8.2 Delegação de responsabilidades	2,2%	87,7%	8.º
8.3 Respeito por normas legais	2,2%	89,9%	8.º
8.4 Comunicação organizacional	2,2%	92,0%	8.º
1.1 Liberdade de contratação	1,4%	93,5%	9.º
7.1 Coordenação da lecionação	1,4%	94,9%	9.º
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	1,4%	96,4%	9.º
8.6 Organização documental	1,4%	97,8%	9.º
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	0,7%	98,6%	10.º
9.2 Desenho/Desenvolvimento curricular em situações diversas	0,7%	99,3%	10.º
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	0,7%	100,0%	10.º
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	0,0%	100,0%	10.º

NOTA:

F. Rel. (%) - Frequência relativa em percentagem

F. R. Ac.(%) - Frequência relativa acumulada em percentagem

Anexo L

Lista Ordenada de Competências do Diretor de Ciclo Segundo a
Perspetiva das Chefias de Topo

Subcategoria	F. Rel. (%)	F. R. Ac. (%)	Ordem
4.3 Capacidade pedagógica	15,1%	15,1%	1.º
4.2 Controlo disciplinar e de assiduidade	10,4%	25,5%	2.º
7.2 Monitorização de dados / Metas	9,4%	34,9%	3.º
2.1 Formação interna	8,5%	43,4%	4.º
9.1 Planificação / Coordenação de atividades	8,5%	51,9%	4.º
5.1 Supervisão/Avaliação do desempenho dos colaboradores	7,5%	59,4%	5.º
1.2 Menor regulamentação na gestão de pessoas	4,7%	64,2%	6.º
4.1 Relação escola-família-comunidade	4,7%	68,9%	6.º
5.2 Supervisão/Acompanhamento dos colaboradores	3,8%	72,6%	7.º
6.2 Coordenação de grupos, reuniões e atividades	3,8%	76,4%	7.º
7.1 Coordenação da lecionação	2,8%	79,2%	8.º
8.4 Comunicação organizacional	2,8%	82,1%	8.º
8.5 Gestão de instalações e equipamentos	2,8%	84,9%	8.º
2.2 Autonomia pedagógica	1,9%	86,8%	9.º
3.2 Criação do plano estratégico	1,9%	88,7%	9.º
7.3 Estimular a gestão eficaz das aulas	1,9%	90,6%	9.º
8.3 Respeito por normas legais	1,9%	92,5%	9.º
9.3 Avaliação das necessidades de aprendizagem	1,9%	94,3%	9.º
3.3 Firmeza e determinação	0,9%	95,3%	10.º
5.3 Identificação de áreas de formação e implementação do plano de formação	0,9%	96,2%	10.º
5.4 Desenho de ações de formação	0,9%	97,2%	10.º
6.3 Gestão da informação	0,9%	98,1%	10.º
8.1 Melhoria de processos	0,9%	99,1%	10.º
9.2 Desenho/Desenvolvimento curricular em situações diversas	0,9%	100,0%	10.º
1.1 Liberdade de contratação	0,0%	100,0%	11.º
3.1 Sensibilidade perante as diversidades	0,0%	100,0%	11.º
6.1 Gestão de recursos humanos	0,0%	100,0%	11.º
8.2 Delegação de responsabilidades	0,0%	100,0%	11.º
8.6 Organização documental	0,0%	100,0%	11.º

NOTA:

F. Rel. (%) - Frequência relativa em percentagem

F. R. Ac.(%) - Frequência relativa acumulada em percentagem